

Kuinka käsikirjoittaa oppitunti?  
**Dramaturgian sovelluksia opetukseen**

Aalto yliopisto  
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu  
Taiteen laitos  
Taidekasvatus  
Tekijä: Harri Hakala  
Ohjaaja: Johan Eichhorn  
2013



<b>Tekijä</b> Harri Hakala		
<b>Työn nimi</b> Kuinka käsikirjoittaa oppitunti?: Dramaturgian sovelluksia opetukseen		
<b>Laitos</b> Taiteen laitos		
<b>Koulutusohjelma</b> Taidekasvatus		
<b>Vuosi</b> 2013	<b>Sivumäärä</b> 85	<b>Kieli</b> Suomi
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Taiteenmaisterin opinnäytetyössäni “Kuinka käsikirjoittaa oppitunti?” tutkin dramaturgian soveltamista opetukseen, yksittäisten dramaturgian menetelmien kautta. Esittelen työssäni näitä menetelmiä, ja pohdin niiden mahdollisia sovellutuksia opetuksessa. Näitä tekniikoita ovat esimerkiksi uteliaisuuden herättäminen, jännityksen luominen ja yllätyksen käyttö.</p> <p>Tarkastelen dramaturgiaa ennenkaikkea Aristoteleen Runousopin ja sen perintöä jatkaneiden länsimaalaisten tarinankerronta teosten kautta. Käytän runsaasti erilaisia tarinoita esimerkkeinä siitä, miten nämä dramaturgian tekniikat toteutuvat käytössä.</p> <p>Tekniikoiden soveltamista tutkiessa käytän tutkimusaineistona enimmäkseen omaa opetuskokemustani. Lisäksi olen haastatellut dramaturgian ja opetuksen ammattilaisia, heidän kokemuksistaan ja suhtautumisestaan tällaiseen sovellukseen.</p> <p>Vaikka opetus ja tarinankerronta toimivat yhdessä monella eritavalla, en ole löytänyt aikaisempaa tutkimustietoa tällaisesta tarinankerronan sovelluksesta opetukseen. Siksi pyrin käsittelemään dramaturgian soveltamista laajasti, käsitellen useita menetelmiä ja soveltaen niitä rajaamatta kaikkeen opetukseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko tällainen dramaturgian sovellus opetukseen kannattava.</p> <p>Tutkimuksen tärkeä teema on tarinankerronnan ja opetuksen yhtäläisyydet ja erot. Odotukset ovat myös toistuva teema. Mahdollisuus täyttää tai rikkoa odotuksia on tärkeä niin opetuksessa kuin tarinankerronnassakin.</p> <p>Olen kuvittanut työn omilla strippisarjakuvilla, jotka havainnollistavat tai käsittelevät tutkimuksen aineistoa.</p>		
<b>Avainsanat</b> dramaturgia, opetus, tarina, tarinankerronta, vieraannuttaminen, haastattelututkimus		

<b>Author</b> Harri Hakala		
<b>Title</b> How to write a script for a lesson? Applying dramaturgy to teaching		
<b>Department</b> Department of Art		
<b>Degree programme</b> MA Degree Programme in Art Education		
<b>Year</b> 2013	<b>Number of pages</b> 85	<b>Language</b> Finnish
<p><b>Abstract</b></p> <p>For My Masters Thesis I have studied how to apply dramaturgy to teaching using individual dramaturgical methods separately. In my study I introduce these methods and discuss how they could be applied to teaching. These methods include for example piquing curiosity, creating suspense and usage of surprise.</p> <p>I examine dramaturgy mostly through Aristotle's Poetics and the western storytelling works that have continued its heritage. There are also plenty of examples from different stories on how to use these methods in practice.</p> <p>When exploring the applications of storytelling methods I use mostly my own teaching experiences as research material. Furthermore I have interviewed teaching and storytelling professionals about their experiences and reactions on this study.</p> <p>Even though teaching and stories work together in many ways I have not yet found any earlier research on this kind of application. Therefore study applying dramaturgy extensively processing various different methods. I also apply dramaturgy in to teaching in general without restricting it for example by subject. The goal of this research is to find out if this kind of application of dramaturgy is profitable in teaching.</p> <p>Important themes of this study are the similarities and the differences of storytelling and education. Expectations are also a recurring theme in this research. The possibility of meeting or breaking expectations is important in dramaturgy as well as in teaching.</p> <p>I have illustrated the study with my own comic strips that visualize material from the study.</p>		
<b>Key words</b> dramaturgy, teaching, story, storytelling, defamiliarization, interview research		

# Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	5
2. Tarinan tutkimusta .....	7
2.1 Mitä tarinat ovat ja miksi ne ovat niin suosittuja? .....	7
2.2 Missä tarinoita käytetään? .....	12
3. Dramaturgian tekniikat opetuksessa.....	15
3.1 Uteliaisuuden herättäminen.....	16
3.2 Jännityksen luominen.....	20
3.3 Yllätyksen käyttö .....	24
3.4 Genre ja vieraannuttaminen.....	28
3.5 Tarinan rakenne .....	34
3.6 Fabula ja Syuzhet.....	40
3.7 Tarinan teema .....	43
3.8 Tarinan alku.....	47
3.9 Komiikka tarinankerronnassa ja opetuksessa .....	51
4. Haastattelut.....	58
4.1 Teemahaastattelu .....	58
4.2 Haastateltavien esittely.....	60
4.3 Haastattelujen luokittelu .....	62
4.4 Vastauksien vertailua .....	64
4.5 Haastattelujen analyysi .....	67
5. Pohdinta ja loppusanat .....	73
Lähteet.....	81
Esimerkkitarinat .....	84
Luettelo kuvista .....	85



# 1. Johdanto

Kiinnostavan oppitunnin rakentaminen voi olla todellinen haaste. Opettaessani lastenkodin kotikoulussa, oppilaillani oli vaikeita keskittymisongelmia, jotka tekivät opetuksesta hyvin haastavaa. Saadakseni oppilaitteni huomion pyrin tekemään opetuksesta kiinnostavampaa. Kokeillessani erilaisia keinoja huomasin, että oppilaat keskittyivät erityisen hyvin, kun tunneilla tapahtui jotain odottamatonta. Oppilaiden uteliaisuus heräsi, ja jonkin aikaa he todella keskittyivät siihen, mitä opetin.

Opiskellessani käsikirjoittamista muistin havaintoni yllätyksellisyyden merkityksestä oppimisessa ja palaset loksahdivat kohdalleen. Käsikirjoittamisessa yllätys ja uteliaisuuden herättäminen olivat tekniikoita, joiden toimintaa ja käyttöä oli tutkittu jo antiikin ajoista lähtien. Loppujen lopuksi oli aika luonnollista, että päädyin käyttämään näitä keinoja opetuksessa. Olenhan itse ollut aina niiden vaikutuksen alla kirjojen, elokuvien ja sarjakuvien kautta.

Olen nyt käyttänyt tarinankerronnasta oppimiani menetelmiä hyväkseni opetuksessa jo muutaman vuoden ajan. Opinnäytetyöni tavoitteena on kartoittaa näitä ja muita mahdollisia dramaturgian keinoja, sekä tutkia niiden soveltamista opetukseen. Koska tarinat ovat aina kiinnostaneet minua, ovat ne minulle luonnollinen tapa käsitellä informaatiota. Dramaturgian menetelmät vaikuttavat myös tässä tutkimuksessa ja omassa opetuksessani sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Olen kokenut tämän sovelluksen hyödylliseksi omassa työssäni. Mutta voisiko siitä olla hyötyä myös laajemmin opetuksessa? Selvittääkseni tarinankerronnan soveltamismahdollisuuksia opetuksessa, minun on ensin esiteltävä soveltamani menetelmät. Tutkimuksen varsinainen kysymys on: *onko tarinankerronnan soveltaminen opetukseen kannattavaa?*

Tutkin tätä kysymystä esittelemällä dramaturgian tekniikoita, ja soveltamalla niitä oman asiantuntemukseni perusteella opetukseen. Lähestyn dramaturgian tekniikoita erityisesti Aristoteleen *Runousopin* kautta, sillä sen vaikutus on nähtävissä länsimaisessa dramaturgiassa hyvin laajalti.

Samalla tarkastellen omia kokemuksiani, tuntuunnielmiäni sekä päiväkirjamerkintöjäni, joissa olen kirjoittanut omista positiivisista ja negatiivisista kokemuksistani dramaturgian käytöstä opetuksessa.

Lisäksi olen haastatellut henkilöitä, jotka ovat ammattimaisesti tekemisissä tarinankerronnan ja opetuksen kanssa. Haastattelut ovat vapaita teemahaastatteluja. Niiden kautta pyrin muodostamaan kuvaa siitä kentästä, jossa tarinankerronta ja opetus ovat jo yhdistyneet. Uskon, että siellä on havaittavissa näiden kahden alan poikkitieteellisiä sovellutuksia ja siten mahdollisuus tutkia niiden toimivuutta. Samalla haastattelut ovat myös asiantuntijahaastatteluja, joiden kautta kerään tietoa dramaturgiasta ja haastateltavien omista tarinan ja opetuksen sovelluksista. Oma näkökulmani tutkittavaan aiheeseen on ennen kaikkea opettajan. Olen valmistumassa taidekasvattajaksi, ja koen ennen kaikkea olevani opettaja sekä kasvattaja. Olen toiminut näissä rooleissa monissa opettajansijaisuuksissa, opetusharjoituksissa ja harrastusteni parissa. Olen myös opettanut tarinankerrontaa kahden kurssin verran lukiossa, jossa olin itse vastuussa kurssien sisällöstä. Lisäksi olen toiminut kotikouluopettajana lastenkodissa. Tutkijana olen toiminut vain tehdessäni kandidaatin tutkielmaani, jossa tutkin kokemuksiani lastenkodin kotikoulun opettamisesta. Tarinankertoja olen ollut niin kauan, kuin muistan rakastaneeni tarinoita. Samalla, kun olen rakentanut omia tarinoitani, olen analysoinut näkemiäni, lukemiäni ja kuulemiäni kertomuksia, ja pohtinut, mikä tekee niistä niin voimakkaita ja vaikuttavia.

Tämä työ on käynyt hyvin pitkän prosessin läpi. Se alkoi toimintatutkimuksena, jossa tarkoitukseni oli tutkia opettamaani tarinankerrontakurssia ja opettajan roolia kurssilla. Tarinankerronnan käyttö opetuksessa nousi kuitenkin ylitse muiden aiheiden, koska koin sen olevan vaikuttava ja systemaattisena menettelynä liian vähän sovellettu menetelmä. En myöskään löytänyt tästä aiheesta aikaisempaa tutkimustietoa, mikä lisäsi mielenkiintoani tutkia ja kehittää aihetta. Hyvän tarinan tunnusmerkkejä ovat selkeys ja johdonmukaisuus. Siksi tarinasta on pystyttävä leikkaamaan pois epäolennaiset sivupolut. Myös tutkimuksessa on rajattava aiheeseen liittymätöntä materiaalia ulos. Tutkimuksen aiheeksi rajautui tarinankerronnan soveltaminen opetukseen. Kaikki muu on pyritty karsimaan pois hyvään tarinankerronta tapaan perustaen.

## 2. Tarinan tutkimusta

Jotta voimme soveltaa dramaturgiaa opetukseen, on tärkeää selvittää, mitä tarinat oikeastaan ovat, miten niitä on käytetty ja mihin niiden kiinnostavuus ja suosio perustuu. Tässä luvussa pyrin määrittelemään tarinaa ja tarinankerrontaa. Pohdin sitä, miksi tarinat ovat niin suosittuja ja sovellettavia. Tarkastelen myös opetuksen ja dramaturgian yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä lyhyesti tarinankerronnan tunnettuja sovelluksia muilla aloilla.

### 2.1 Mitä tarinat ovat ja miksi ne ovat niin suosittuja?

Tarinat ovat aina olleet epätavallisen suuri osa elämääni. Monet suosikki tarinoistani löysin jo nuorena, kuten esimerkiksi Indiana Jonesin, Don Rosan Aku Ankat tai Disneyn klassikot. Tarinassa oli jokin koukuttava hypnoottinen voima, jonka edessä olin voimaton vastustelemaan. Tarinat vaikuttivat elämää suuremmilta ja tärkeämmiltä. Niissä oli sellaista merkitystä ja suurta suunnitelmaa, jota en muualta ollut löytänyt. En ole yksin ihastukseni kanssa. Kaikissa tunnetuissa kulttuureissa on tapana kertoa jonkinlaisia tarinoita. Mutta mitä tarina oikeastaan on? Se on tietoa, jota voimme siirtää eteenpäin kertomalla. Mutta kaikki tieto, kuten esimerkiksi veroilmoitus, ei ole tarinaa. Voidaanko tarinalle määritellä jonkinlaiset tunnistettavat rajat? Koska tutkin tarinankerronnan suhdetta opetukseen, mielestäni on tärkeää määritellä tarinan olemus, jotta näemme, kuinka kaukana tarinankerronta ja opetus todella ovat toisistaan.

Vaikka tarinaa on vaikea yksiselitteisesti määrittää, useimmilla on varmasti melko selvää mistä on puhe kun puhutaan tarinoista. Ensimmäinen miellelyhtymä on todennäköisesti narratiivi<sup>1</sup>, ehkä todellisuuteen pohjautuva, mutta dramatisoitu kertomus. Mieleen tulevat kirjat, näytelmät, sarjakuvat ja elokuvat. Tarinoita on kuitenkin myös ajankohtaismediassa. Uutiset, sanomalehdet, aikakauslehdet ja dokumentit kertovat tarinoita, jopa hyvin samantapaisesti kuin fiktiivinen tarinankerronta. Kuulemme runsaasti tarinoita arkisessa, sosiaalisessa kanssakäymisessä: juoruja, tositapahtumia, anekdootteja ja urbaanilegendoja. Tarinoita on vaikea niputtaa yhden määritelmän alle juuri niiden monimuotoisuuden vuoksi.

---

<sup>1</sup> Tarinankertoja Eileen Colwellin mukaan tarina on narratiivi, eli kertomus todellisista tai fiktiivisistä tapahtumista (Colwell 1980, 2).

Olemme myös itse tarinankertojia. Kerromme jatkuvasti tarinoita toisillemme; Tarinamme ovat joko omiamme tai toistamme niitä kertomisen arvoisia tarinoita, joita olemme kuulleet. Myös tavallinen ihminen dramatisoi usein helposti kertomiaan tarinoita tehdäkseen niistä vaikuttavampia tai kiinnostavia.

Vaikka tarina on laaja ja vaikeasti hahmotettava ilmiö, sitä on pyritty jo pitkään määrittelemään. Aristoteles on ensimmäisiä tarinaa tieteellisesti lähestyneitä tutkijoita, joiden ajatuksia on tänä päivänä luettavissa. *Runousoppi*-teoksessaan hän asettaa varsin tiukat määritelmät sille, millaisia runouden eli tarinan muotoja on olemassa. Hän myös kirjoittaa yksityiskohtaisesti, miten ne tulee rakentaa, jotta ne toimisivat oikein. (1997)

*Runousopissa* (1997) Aristoteles käy erään tarinan lajityypin, tragedian (eli murhenäytelmän) rakennetta hyvin tarkasti läpi. Aristoteleen mukaan tragedian tulisi perustua toimintaan. Siten juoni eli tekojen kokonaisuus on tarinankertojan tärkein päämäärä. (1997, 164) Aristoteleen mukaan hyvässä tragediassa on oltava yksinkertainen muoto ja selkeä alku, keskikohta ja loppu. Aristoteles kertoo sen olevan esteettinen ominaisuus, sillä kaikella kauniilla on selkeä muoto. (1997, 166)

Aristoteleen mukaan muutos on juonen olennainen tekijä, jonka on synnyttävä luonnollisesti edeltäneistä teoista. Muutos tapahtuu joko havaittavissa olevan syy-seuraussuhteen<sup>2</sup> tai yllättävän käänteen kautta. Vaikka muutos tapahtuisi yllättävän käänteen kautta, on yleisölle palkitsevampaa, jos he tunnistavat syy-seuraussuhteen jälkeinpäin. Myös kohteen tunnistaminen on Aristoteleen mukaan estetiikalle olennainen ominaisuus (1997, 167; 169-170). Aristoteleen tragedian rakenne on havaittavissa lukuisissa tarinoissa tänäkin päivänä.

Eräs Aristoteleen työn jatkajista on käsikirjoittaja Robert McKee. *Story*-teoksessaan (1997) hän pyrkii rikkomaan kaavamaisen dramaturgian tekniikan. Hänen mukaansa tarinankerrontaa eivät ohjaa paradigmata ja tarinamallit, vaan hyvä tarina perustuu kokemukseen ja luovuuteen (1997, 3-10). McKee puhuu perinteisestä, suuren muutoksen sisältävästä tarinasta arkityyppisenä tarinana (*Archplot*). McKee käy *Storyssä* läpi myös perinteisen *Archplot*-tarinan lisäksi neljä muuta tarinatyyppiä: *Minipplot* on tarina, jossa tarinan kaari on sellainen, että muutosta tapahtuu hyvin vähän.

---

<sup>2</sup> Syy-seuraussuhde on Aristoteleen ajattelussa tärkeä tekijä ja hän käsittelee sitä myös muita tieteenalaja koskevilla teoksillaan. Esimerkiksi teoksessa *Metafysiikka*.

*Nonplot* on puolestaan tarina, jonka aikana ei tapahdu muutosta. *Antipplot* pyrkii ymmärrettävyyden sijaan luomaan sekavan ja sattumanvaraisen kuvan tapahtumista. *Multiplot* puolestaan kuljettaa useaa tarinaa samassa teoksessa, samanaikaisesti. (1997, 44-58)

Myös McKeen mukaan muutos on tärkeä tekijä tarinoissa, sillä *Nonplot* -tarinankin viehätyks perustuu odotukseen siitä, että jokin muuttuu (1997, 53-58). Näistä pinnallisista eroista huolimatta McKeen käytännön neuvot liittyen esimerkiksi rakenteeseen, kohtauksiin ja näytöksiin perustuvat hyvin pitkälti Aristoteleen *Runousoppiin* (McKee 1997).

McKee kirjoittaa tarinoista elokuvien näkökulmasta, Aristoteles taas näyttämötaiteen. Tarinaa on kuitenkin mahdollista kertoa millä tahansa informaatiota välittävällä tavalla ja välineillä, kunhan vastaan ottaja ymmärtää sisällön.

Yski esimerkki tarinankerronnan modernista muodosta on sarjakuva. Scott McCloud on määritellyt perusteellisesti, mikä on sarjakuvan (eli tarinallisen kuvaesityksen) ja muun kuvaston ero teoksessaan *Näkymätön taide*. Yksittäinen kuva, olipa se kuinka sarjakuvamainen tahansa, ei ole sarjakuva, mutta kahden kuvan sarja on jo sarjakuva (1994, 20-21). Kuvien asettaminen jukstaposition (vierekkäin) ja niiden hahmottaminen kokonaisuutena, on sarjakuvien ratkaiseva ominaisuus. Irrallaan tästä kokonaisuudesta kuvat olisivat vain kuvia. Olennaista on se, mitä ne saavat aikaan yhdessä. Sarjakuvan määritelmä voi ehkä auttaa meitä ymmärtämään myös tarinaa paremmin.

Haastattelussa dramaturgi Mikko Viljanen antoi hyvin samantapaisen määritelmän tarinalle. Jos otamme yksittäisen hetken, jossa puu kaatuu, emme voi puhua vielä tarinasta. Jos taas sanomme imperfektissä, että puu kaatui, lauseeseen sisältyy myös tapahtuma puusta paikallaan ennen kaatumista. (Viljanen, 2013) Tämä mahdollistaa muutoksen, mikä on tarinan tärkeimpiä elementtejä. Voidaan siis sanoa, että tarina vaatii useamman kuin yhden tapahtuman täyttääkseen tarinan rakenteen. Vaikka kahden tapahtuman tarinassa ei tapahtuisi juuri muutosta, se pitää kuitenkin sisällään mahdollisuuden muutokseen, mikä oli ominaista McKeen *Nonplot*-tarinan määritelmälle.

Lisäksi on todettava, että tarina koostuu kolmesta olennaisesta osasta: Tarinasta, tarinankertojasta ja yleisöstä. Jos nämä toimivat harmoniassa keskenään, tarina toimii menestyksekkäästi. (Colwell 1980, 2)

Miksi tarinat sitten ovat niin tärkeitä? Mikä tarinassa on niin merkityksellistä, että se kiinnitti huomioni ja saavutti näin valtavan paikan elämässäni?

Aristoteles liittää kaikkeen taiteen tekemiseen *mimesiksen*. Sanaa on mahdoton kääntää todellisessa merkityksessään, mutta se liittyy ihmisen synnynnäiseen kykyyn kuvitella asioita ”sielunsa silmin”. *Mimesiksen* avulla on mahdollista kuvata tai esittää tapahtumia, tapahtuneita tai fiktiivisiä. Aristoteleen mukaan *mimesis* tekee runosta runon eli tarinan (Heinonen et al 2012, 12). Aristoteleen mukaan tarinankerronta siis perustuu ihmisen tarpeeseen tuoda esille havaintoja ja kuvitelmia maailmasta.

Aristoteleen runousoppi esittelee kaksi syytä sille, miksi runous on ylipäättänsä kehittynyt. Voimme vain olettaa, että suosio johtuu samoista syistä. Ensinnäkin hänen mukaansa jäljittely on jokaiselle ihmiselle luontaista toimintaa. (Aristoteles 1997, 161) Tarinathan ovat loppujen lopuksi vain jäljitelmiä elämästä. Vaikka tarinoihin lisättäisiin miten mielikuvituksellisia ja fiktiivisiä elementtejä, lopulta tarinat aina esittävät ihmisiä toimimassa. Toiseksi, Aristoteles kertoo ihmisten nauttivan myös jäljitelmien tarkastelusta, yhtälailla kuin itse jäljitelmistä. Hänen mukaansa tunnemme suurta mielihyvää katsellessamme tarkkoja kuvia tunnistettavista asioista. Nautintoa tuottaa tunnistaminen ja ymmärrys piirroksesta, mutta sitä voi myös saavuttaa piirroksen tekotavan, muodon tai värien kautta. (Aristoteles 1997, 160-162) Mutta miksi jäljittely ja jäljitelmät ovat niin merkityksellisiä?

Myös näytelmäkirjailija Lajos Egri on kirjoittanut siitä, miksi haluamme kertoa tarinoita. Hänen mukaansa haluamme kokea olevamme tärkeitä ja luoda jotain, mitä ihmiset ihastelevat (1946, xv-xvi). Ihmisen tarve tuntea itsensä tärkeäksi tai merkitykselliseksi voi olla todella vahva motivaatio. Koska tarinat vangitsevat helposti ihmisten huomion, ne ovat luonnollinen tapa myös hakea huomiota. Tavallinen juoruja levittelevä ihminen on myös tarinankertoja, eikä hänen motivaationsa ei välttämättä pohjimmiltaan eroa paljonkaan vaikkapa näytelmäkirjailijan motivaatiosta. Vaikka he käyttävät eri välineitä ja kertovat erilaiselle yleisölle, lähtökohta miellyttää ja olla tärkeä voi olla yhteinen.

Jos tarkastelemme tarinankerrontaa vain tarinankertojen näkökulmasta, voimme saada hieman suppean käsityksen siitä, mihin tarinoiden suosio perustuu. Filosofi Jean-François Lyotard (1979) on kirjoittanut kristinuskosta, historiallisista kehyskertomuksista ja tieteen selityksistä metakertomuksina, eli suurina tarinoina jotka pyrkivät selittämään maailman. Lyotard väittää, että postmodernissa yhteiskunnassa ei enää uskota tällaisiin tarinoihin. Tiedon määrä ja luonne ovat saaneet aikaan, että ihmiset ovat herkkiä halujen, uskomusten ja moninaisuuden ristiriidoille. Tämä heijastuu nykyajan pienten kertomusten tulvassa (Lyotard, 1979, 7-8).

Lyotardin (1979) näkemys laajentaa tarinan määritelmän suurempiin ulottuvuuksiin, kuten uskonnot ja aatteet. Lajos Egrin (1946) mukaan tarinat tekevät meistä tärkeitä. Uskontojen ja aatteiden tarinat pyrkivät selittämään meille, miksi olemme täällä. Ne antavat meille päämäärän ja lupaavat muutosta hyvin samantapaisilla keinoilla kuin muutkin tarinat. Monet tarinat antavat merkityksen elämälle käyttäen tunnistusta hyväksi. Tarinassa tehdään juonen edetessä merkitykselliseksi asioita, jotka on aiemmin kerrottu. Näin yleisö saa nauttia siitä, että se tunnistaa yhteyden ja tarina nivoutuu yhdeksi kokonaisuudeksi. Samalla tarina kuitenkin esittää kuvan elämästä, jossa kaikki tapahtuu syystä. Näin tarinoiden kautta voi löytää merkityksiä ja tarkoituksia elämälle. Täten itsensä tärkeäksi tunteminen, mistä Egri on kirjoittanut, ei ole vain motivaatio kertoa tarinoita; se antaa myös syyn niiden kuunteluun.

Sarjakuvassaan *Näkymätön taide* (1994) Scott McCloud on käsitellyt myös pilakuvan voimaa. Hänen mukaansa pilakuvaan on helppo samaistua. Pilakuvalla (*eng. Cartoon*) hän tarkoittaa yksinkertaista ja karrikoitua hahmoa, joka on tunnistettava ihmiseksi. Pilakuva antaa lukijalle tilaa kuvitella itsensä hänen paikalleen, samaistua tunteisiin ja tilanteisiin, joita hahmo kokee. Hänen mukaansa pilakuva on tyhjiö, joka mahdollistaa identiteetin siirtämisen tarinaan samaistumisen voimalla. (McCloud 1994, 29-45)

Pilakuva ei tietenkään pakota ketään samaistumaan. Samaistuminen on ihmiselle luonnollista käytöstä. McCloud kuvailee ihmislajeja itsekkääksi, sillä ihmisten on mahdollista nähdä itsensä kaikkialla: esineissä, kuvioissa, eläimissä, jopa ympyrän, kahden pisteen ja viivan muodostelmassa. (1994, 32-33) Tällainen pilakuva ei lainkaan muistuta ihmistä, ja silti näemme itsemme siinä.

Uskon, että ihmiset reagoivat myös ei kuvallisiin tarinoihin samalla tavalla. Todella hyvä tarina ikään kuin vetää yleisön mukaan, osaksi tarinaa. Tapahtuipa samaistuminen hahmojen kautta tai ei, ihminen voi tuntea tarinaan yhteyttä, ja siten tarinoiden antama merkitys vakuuttaa myös siitä, että elämä on merkityksellistä.

Juuri tähän uskon tarinoiden suosion perustuvan. Kun ihminen kokee tarinan, oli se sitten Hollywood-elokuva tai uskonnollinen tarina, hän nähdä itsensä ja elämänsä siinä, ja tarina antaa näille merkityksen. Tarina alkaa ja kehittyy, siinä koetaan konflikteja ja käännekohtia, ja lopulta asiat käsitellään ja yleisö voi todeta, että tällä oli jokin tarkoitus. Siksi minullakin on oltava.

Tarinat ovat läsnä kaikkialla elämässä ja koska ne ovat tiivistelmiä elämästä, on mielestäni aiheellista tutkia niiden käyttöä koulussa ja opetuksessa. Onhan opetus osa elämää, ja myös eräänlainen tiivistelmä elämästä. Tarinat ovat lähtemätön osa myös koulumaailmaa, vaikka niitä ei tietoisesti opetusmetodina sovellettaisikaan. Vaikka opetus ja tarinat jakavat yhteistä maaperää, on silti muistettava, että ne ovat eri asioita, ja niillä on useimmiten myös eri tarkoitus. Näin ei tietenkään ole ollut aina.

Tarinoilla on pitkä historia opetuksellisina ja kasvatuksellisina välineinä. Saduilla ja tarinoilla on kautta aikojen pyritty välittämään olennaista tietoa ja tärkeitä oppeja ihmisten kanssakäymisessä. Teoksessaan *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (2010) psykoanalyytikko Bruno Bettelheim kertoo esimerkiksi satujen opettavan lapsille huomaamatta tärkeitä asioita, kuten esimerkiksi sen, että kasvaminen voi olla vaikeaa, mutta taitojen omaksuminen on olennaista, jotta voisi päästä määränpäähän. (Bettelheim 2010, 212).

## **2.2 Missä tarinoita käytetään?**

Tarinoita on kerrottu aina monilla elämän osa-alueilla. Olipa sitten kysymys maailmankatsomuksesta, politiikasta tai yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tarinaa ja tarinankerrontaa on myös tänä päivänä sovellettu monissa ympäristöissä, joissa sitä ei ennen ole käytetty. Hyvä esimerkki tästä on dramaturgia, joka on perinteisesti ymmärretty näytelmän kirjoittamisen taitona, on muuttunut kaikenlaisen tiedon muotoilemiseksi esitykseksi (Hotinen 2008).



Tarinankerrontaa on sovellettu muotoilussa ja suunnittelussa. Sitä käytetään liiketoiminnassa, asiakaspalvelussa ja johtamisessa. Tarinankerrontaa käytetään hyväksi myös viihteessä ja populaarikulttuurissa. Esimerkiksi videopeleissä, dramaturgialla on nykyään suuri rooli, vaikka alun perin peleissä ei ollut juuri tarinaa. Tarinaa käytetään myös tieteellisessä tutkimuksessa aina tutkimusmetodeista tutkimuksen raportointiin<sup>3</sup>.

Dramaturgiasta on tullut yleistä käyttökieltä ja sen soveltaminen jatkuu edelleen, esimerkiksi tässä tutkimuksessa. Opetuksessa tarinoita on käytetty pitkään. Puhuin aikaisemmin satujen ja myyttien kasvatuksellisesta luonteesta. Siksi onkin ymmärrettävää, että tarinoita on sovellettu laajasti juuri opetukseen.

Draamakasvatuksella pyritään ilmaisemaan itseä, mutta voidaan myös turvallisesti leikkiä ja ottaa rooleja luokassa. Hannu Heikkisen mukaan draamakokemus on tiedonhankintaa ja elämän tutkimista, joka soveltuu erittäin hyvin kasvatukseen (Heikkinen 2010, 7; 23-24) Opetuksen naamioiminen tarinoiksi on myös yleistä. Sillä pyritään antamaan sisällölle houkuttelevampi ulkokuori. Lasse Hongisto käsittelee väitöskirjassaan narratiivien, eli kertomusten opetuksellista tehoa. Hänen mukaansa monet opetuksen tutkijat pitävät kertomuksia tehokkaina ja toimivina opetuksen työkaluina.

Myös kuvataiteen opetuksessa voidaan lähestyä, luoda ja tulkita taidetta tarinoiden kautta<sup>4</sup>. Varhaiskasvatuksessa sadutetaan lasten kertomuksia eli luodaan kertomusta yhdessä lapsen kanssa. Tavoitteena on voimauttaa ja osallistaa lasta (Karlsson 2009, 117).

Vaikka opetuksella ja tarinalla on pitkä yhteinen historia, en ole vielä löytänyt kirjallisuutta siitä, miten yksittäisiä dramaturgisia tekniikoita voisi soveltaa opetukseen. Tämän tutkimuksen aiheena on juuri tällainen tarinankerronnan sovellus. Tavoitteena

---

<sup>3</sup> Tutkimuksen muutosta ja kerronnallisen otteen yleistymistä käsittelee teos Tutkija kertojana (toim. Latvala et al 13-16) joka sisältää eri tutkijoiden narratiivispainotteisia lähestymistapoja tutkimukseen. Eräs tutkittavien tarinoita hyödyntävä tutkimusmenetelmä on eläytymismenetelmä, mistä Juha Suoranta kirjoitti artikkelissaan Haarautuvien metodologioiden puutarhassa (2008, katsottu 5.3.2013)

<sup>4</sup> Esimerkiksi kirjailija Tracy Chevalier (2012) ehdottaa lähestymään kuvataidetta kertomalla siitä tarinan itselleen. Näin teokseen saa kosketuspintaa, ja se saattaa avautua uudella, koskettavammalla tavalla katselijalle.

on, että tarinankerrontaa sovelletaan, mutta opetuksessa ei varsinaisesti kerrota tarinaa. Sen sijaan pyritään suunnittelemaan ja tehostamaan opetusta tarinan tapaisesti. Tarinat vetoavat luonnollisesti ihmiseen ja ovat houkuttelevia edellisessä alaluvussa mainituista syistä. Ajatuksena onkin ottaa tarinoista juuri se toimivin tekniikka ja soveltaa sitä opetukseen. Lisäksi yksittäisten tekniikoiden sovellus voi olla hienovaraisempaa. Aina ei tarvitse kertoa tarinaa vaan dramaturgia voi toimia opetuksen taustavoimana, silloin kun sitä tarvitaan. Seuraavaksi käyn läpi eri dramaturgisten tekniikoiden kautta, miten tämä käytännössä tapahtuu.

### 3. Dramaturgian tekniikat opetuksessa

Olen valinnut tähän tutkimukseen sellaisia perustekniikoita, jotka olen kokenut tärkeiksi perinteisissä fiktiivisen tarinan esitysmuodoissa, kuten kaunokirjallisuudessa, näytelmissä, elokuvissa ja sarjakuvissa. Tässä luvussa esittelen valitsemani tekniikat ja niiden käytön. Samalla käyn läpi niiden mahdollisuuksia opetuksessa ja esimerkkejä niiden käytöstä luokkahuoneessa.



KUVA 1: Sarjakuvakurssin mainosjuliste. 2012. Julisteessa esitellään erilaisia tarinankerronnan elementtejä: Uteliaisuutta, jännitystä ja yllätystä.

### 3.1 Uteliaisuuden herättäminen

Tässä alaluvussa avaan uteliaisuuden herättämistä dramaturgisena työkaluna ja kartoitan sen käyttömahdollisuuksia opetustilanteessa. Uteliaisuutta pyritään herättämään tarinankerronnassa lähes aina, sillä uteliaisuus tarinaa kohtaan pitää yleisön mielenkiinnon yllä. Ihmiset lukevat, katsovat ja kuuntelevat tarinoita vapaasta tahdostaan. Millä hetkellä hyvänsä he voivat jättää tarinan kesken. Jotta tarinankertoja saisi sanotuksi sen, mitä hän haluaa tarinalla sanoa, hänen on varmistettava, että yleisön mielenkiinto pysyy yllä aina tarinan alusta viimeiseen kohtaukseen. Herättämällä uteliaisuuden sillä, mitä tarinassa tulee tapahtumaan, tarinankertoja saa yleisön kiinnostuksen ja huomion.

Uteliaisuus on luonteenpiirre. Se on usein negatiivisenakin pidetty ominaisuus, sillä ajatellaan, että utelias on kiinnostunut asioista, jotka eivät kuulu hänelle. Tämä on jo Raamatun luomiskertomuksessa leimattu huonoksi ominaisuudeksi ja kuuliaisuuden vastakohdaksi. Uteliaisuus on myös tunne, ja vaikka ei olisi utelias luonteeltaan, me kaikki tunnemme sitä. Oppimisen kannalta uteliaisuus on mielestäni positiivinen ominaisuus ja asenne. Uteliaisuus on ollut myös välttämätöntä ihmisen selviytymiselle, ja siitä voi olla suurta hyötyä. Toimittaja Jaakko Lyytinen kirjoitti Helsingin Sanomissa, että uteliaisuus on ihmisen tärkein ominaisuus ja merkittävä etu työelämässä.

(11.5.2013) Myös opetuksessa tietoa kerää eniten se, joka haluaa saada vastaukset kysymyksiin.

Ottaakseen tuulta siipien alle, uteliaisuuden tunne tarvitsee jotain tietoa aiheuttamaan kiinnostuksen. Alfred Hitchcockin elokuvassa Takaikkuna päähenkilö on loukannut jalkansa ja joutuu istumaan kotonaan päivästä toiseen. Hän alkaa vakoilla naapureitaan ikkunasta, sillä hän on tylsistynyt. Hahmon (ja samalla katsojan) uteliaisuus kuitenkin herää vasta, kun hän huomaa jotain epänormaalia naapurustossa: naapuri joka käyttäytyy kuin hän olisi tappanut vaimonsa. Naapurin toiminta alkaa herättää katselijassa kysymyksiä: onko naapuri todella murhaaja? Miten hänet voi saada kiinni rikoksesta? Luonnollisesti katsoja haluaa myös saada näihin kysymyksiin vastauksen. (Rear Window, 1954)



KUVA 2: Dramaattisia kysymyksiä: Selviääkö Opiskelija? Pystyykö hän kirjoittamaan kaiken uusiksi? Liikuttaako Ohjaaja ikinä vasenta kättään? 2013

Tarinankerronnassa uteliaisuus luodaan esittämällä kysymyksiä. Are Nikkinen kirjoittaa teoksessa Elokuvan runousoppia *dramaattisista kysymyksistä*, joihin katsoja haluaa tietää vastauksen. Kysymykseen voidaan vastata antamalla katsojalle *dramaattinen vastaus*, mutta dramaattista voi olla myös, että kysymykseen ei vastata lainkaan. (Nikkinen 2007, 76) Vaikka useissa tarinoissa on yleensä yksi *keskeinen dramaattinen kysymys* (oppimateriaali.wikidot.com), uteliaisuutta voidaan silti herättää monilla kysymyksillä yhdessä tarinassa. Joihinkin saadaan vastaus, joihinkin ei.

Hyvä lähestymistapa uteliaisuuteen on pohtia, mikä arkisessa elämässä aidosti herättää uteliaisuutta. Vaikka tarinankertoja hallitsisi tekniikat, niin tunteiden välittäminen kirjoittamisessa onnistuu parhaiten, kun se perustuu johonkin aitoon havaintoon elämästä. Myös uteliaisuus on tunne, ja sen ymmärtäminen tarinassa vaatii myös sitä, että kysyy itseltään: ”Mikä tavallisesti herättää minun uteliaisuuteni?” Tämä perustuu yleiseen näytä *älä kerro* kirjoittajan sääntöön. Selittämisen sijaan kirjailijan tulisi näyttää mikä hänet vihastutti, rakastutti etc. (Goldberg 1986, 98)

Menetelmänä uteliaisuus on helposti sovellettavissa opetukseen. Jos miellämme uteliaisuuden herättämisen vain kysymysten asetteluna ja vastausten antamisena, niin uteliaisuuden herättäminen on jo kaikkien opettajien käytössä. Koulussa kysytään kysymyksiä sekä annetaan ja myös jätetään antamatta vastauksia. Tarinankerronnassa

tärkeänä erona on kuitenkin se, että tarinankerronnassa tarkoituksena on esittää kysymyksiä joihin voi olettaa yleisön haluavan vastukset (Nikkinen 2007, 76).

Pelkkä kysymys ei riitä herättämään yleisön uteliaisuutta, vaan on pystyttävä oletamaan, että yleisöä kiinnostaa myös vastauksen selvittäminen. Jos mietin omaa koulunkäyntiäni, en muista kuulleen kovinkaan montaa kysymystä, joihin olisin todella halunnut tietää vastauksen. Ne kysymykset, joihin todella halusin vastauksen, kiinnostivat minua, koska minulla oli luontainen kiinnostus ainetta kohtaan. Jos haluamme opetuksessa soveltaa dramaturgian tapaa käyttää uteliaisuutta tarinankerronnassa, kysymykset on asetettava niin, että voi olettaa yleisön, eli opetettavien, haluavan tietää vastaukset niihin. Eräs tapa luoda tällaisia kysymyksiä on vedota opetettavien kokemuksiin, kiinnostuksiin ja elämismaailmaan. Artikkelissaan *Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivallasta* Riitta Vira (2007) kertoo kokemuksistaan elämismaailman hyödyntämisessä taideopetuksessa. Viran mukaan opetettavien elämismaailman huomioimisesta voi olla hyötyä opetukselle, mutta esimerkiksi populaarikulttuurin ilmiöitä on osattava tarkastella myös kriittisesti. (2007, 124-125; 131) Dramaturgian kannalta ei ole mitenkään välttämätöntä vedota opetettaville mieleisiin asioihin herättääkseen kiinnostusta. On myös mahdollista vedota dramaattisilla kysymyksillä asioihin jotka luontaisesti herättävät ihmisen uteliaisuuden.

Omassa opetuksessani olen saanut hyviä kokemuksia uteliaisuuden käytöstä vallinaisilla kursseilla, joihin opetettavat ovat hakeutuneet vapaaehtoisesti. Kun opetettavat ovat kiinnostuneita opetettavasta aiheesta, uteliaisuus on helppo herättää liittyen opetettavaan aiheeseen. Dramaturgiaa opettaessani olen herättänyt uteliaisuutta muun muassa näyttämällä elokuvista esimerkkejä hyvistä tarinankerronnan tekniikoista, minkä jälkeen olen esittänyt dramaattisen kysymyksen äänen: ”Miksi nämä tekniikat toimivat?” Sen jälkeen olen antanut vastauksia pikkuhiljaa, pitäen mielenkiintoa yllä, aina tuntien loppuun asti.

Pitäessäni harjoitustunteja 7-luokan pakolliselle kuvataiteen kurssille, käytin kysymyksiä hyvin samantapaisesti hyväksi. Koska en voinut olettaa, että kurssilaisilla olisi luontainen kiinnostus graafiseen suunnitteluun, joka oli tuntieni aihe, päätin yrittää kohdentaa kysymykset niihin asioihin, joiden saatoinkin olettaa olevan entuudestaan tuttuja oppilaille. Kun esittelin graafista suunnittelua, näytin heille arkipäiväisiä esimerkkejä lehtien kansista, infografiikoista ja Internetistä. Esimerkit olivat sellaisia, joita ajattelin

jokaisen kohdanneen arkielämässään, kuten vaikkapa vessan ovissa näkyvät sukupuolta ilmaisevat siluettigrafiikat. Sen jälkeen kysyin oppilailta, miksi asia oli kuvattu näin ja miksi se toimii.

Kysymystä ei ole pakko esittää ääneen, vaan se voidaan korvata esimerkiksi kysymyksiä herättävällä havainnolla ja kokemuksella. Eräässä opetusharjoittelussani seurasin ohjaavan opettajan tuntia valokuvauksesta. Opettaja oli tehnyt valmiiksi pienen *camera obscura* laitteen pahvilaatikosta. Pahvilaatikko oli vuorattu isolla kankaalla, jonka alle katselijan täytyi peittää itsensä. Sitten pahvilaatikko tähdättiin valoa kohti, ja ihailtiin maisemaa ylösalaisin olevana heijastuksena. Ulkopuolisille kankaan alta, pahvilaatikon läpi, tähystelevä opettaja näytti kummalliselta ja luonnollisesti mielenkiinto heräsi. Kun tunti pääsi alkuun, opettaja antoi oppilaiden käyttää laitetta työskentelyn ohessa. Voin kuvitella, että he olisivat odottaneet tunnin loppuun asti mielenkiinnolla, vain saadaakseen vilkaista, miltä kankaan alla näyttää.

Kun tarinassa esittää kysymyksiä on varmistettava, että kysymys on kiinnostava ja yleisö haluaa aidosti tietää vastauksen siihen. Televisiosarja *Lost* (Lost 2004) on hyvä esimerkki siitä, miten tarinassa voi esittää todella kiinnostavia kysymyksiä, jotka herättävät katsojan uteliaisuuden. Sarjan alku on hämmentävä, sillä sarjan tapahtumat vaikuttavat mahdottomilta. Tarinankertoja kysyy siten katsojalta, mitä on tekeillä. Uteliaana katsoja jää seuraamaan tarinaa ja odottamaan vastausta. Ja tässä on myös *Lostin* dramaturginen ongelma: vastaukset eivät vastaa niihin odotuksiin, joita kysymykset ovat herättäneet.

Tämä tietenkin korostuu *Lostissa*, jossa katsoja ei kaipaa vain vastausta, vaan myös selitystä absurdeille tapahtumille. Mutta sääntö pätee myös tavanomaisempien kysymysten vastauksissa. Kuten vaikkapa romanttisissa tarinoissa usein käytetty kysymys: ”Saavatko he toisensa?” Kysymys voi saada monenlaisia vastauksia, mutta jos vastaus on tylsä, ennalta-arvattava tai epäuskottava, se pilaa tarinan viemällä siitä juuri sen elementin, joka siinä alun perin herätti kiinnostuksen.

Opettajan on myös helppo luoda dramaattista uteliaisuutta omalla käytöksellään tai tunnin kululla. Jos poikkeamme tunnin tavallisesta kulusta, se herättää kysymyksen ”Mistä on kyse?” *Lost*-sarjan tapaan. Opettaja voi myös rikkoa tavallista opettajan roolia ja nostaa esiin kysymyksiä kuten ”Kuinka hän voi tehdä tai sanoa noin?”.

Opettajan tavallisesta poikkeava käytös voi suunnata opetettavien kiinnostuksen siihen, mitä luokan edessä tapahtuu, ja toimia siten opetuksen puolesta. Kaikkiin kysymyksiin ei tarvitse saada vastauksia, esimerkiksi jos vastaus on ”Teeskentelin saadakseni huomionne!”

Silti, useimmat luokkahuoneessa esitetyt kysymykset vaativat hyvän vastauksen. Jos en osaisikaan vastata esittämiini kysymyksiin dramaturgiasta tai graafisesta suunnittelusta, menettäisin uskottavuuteni opettajana. Jos siis käytän suunnittelussa aikaa kiinnostavien kysymysten pohtimiseen, käytän vähintäänkin yhtä paljon aikaa vastausten muotoilemiseen. Voin kuvitella, että opetettavat olisivat olleet pettyneitä, jos *camera obscuran* läpi ei olisikaan näkynyt selkeää kuvaa. Tai jos vastaukseni siihen, miksi dramaturgia tai infografiikat toimivat, ei olisikaan ollut ymmärrettävä tai toimiva. Annetut odotukset vaativat veroisensa vastauksen sekä luokassa että tarinoissa.

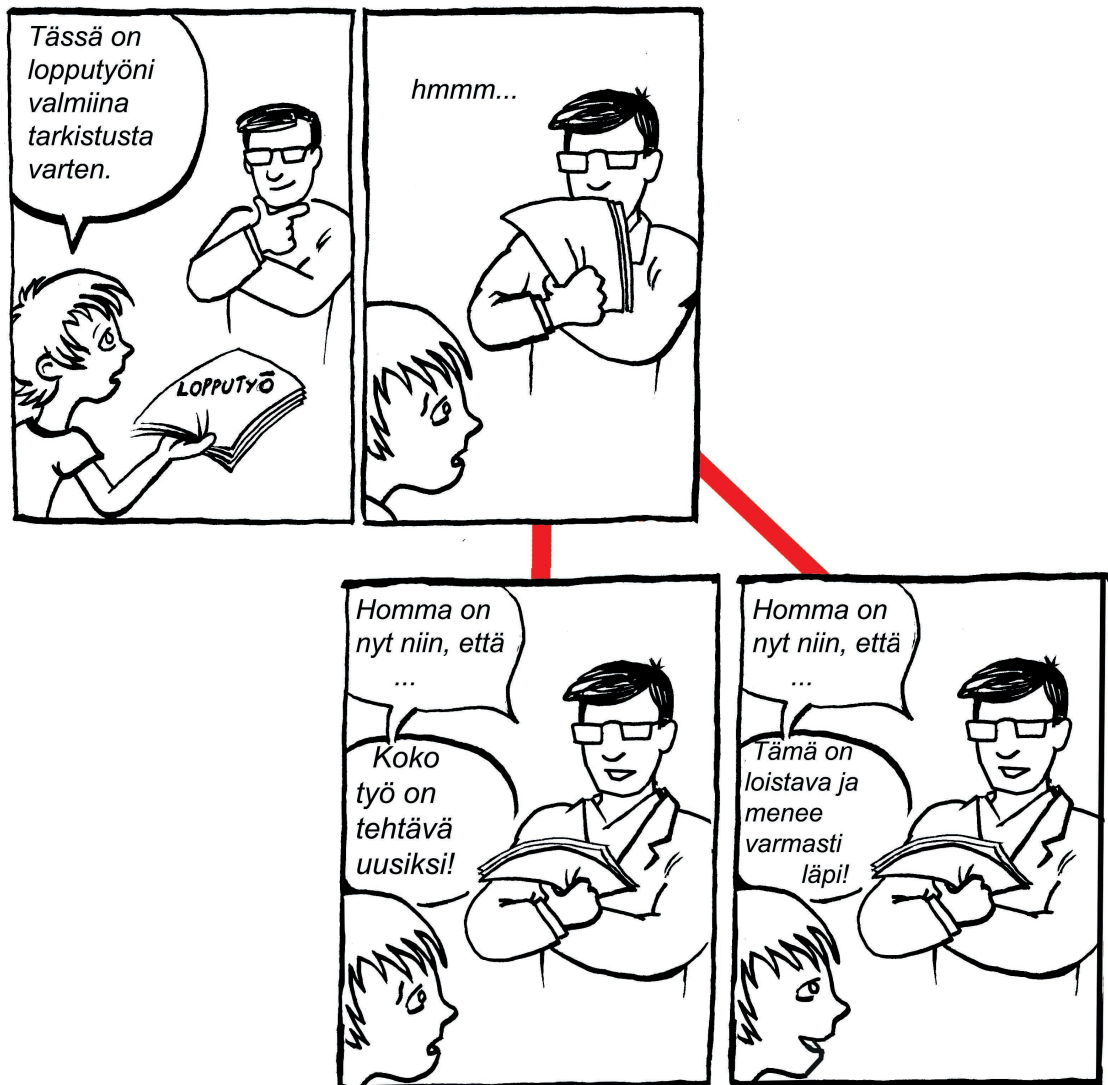
### 3.2 Jännityksen luominen

Jännitys on voimakas tunne, joka voi olla hyvin miellyttävä ja toisaalta erittäin ahdistava. Tarinoissa jännitystä on käytetty yleisöä koukuttavana elementtinä. Erityisen suosittua jännityksen luominen on elokuvataiteessa. Jännityksen ylläpitämiseen keskittyvää elokuvan tyylilajia kutsutaan trilleriksi. Kaikkien aikojen merkittävimpiä trilleri ohjaajia on jännityksen mestari Alfred Hitchcock.

Teoksessa *Hitchcock - The definitive study* on taltioituna ohjaaja Francois Truffaut:n haastattelu Alfred Hitchcockin kanssa. Haastattelussa Hitchcock kertoo, että tarinassa jännitys rakennetaan esittelemällä yleisölle mahdollinen, ei-toivottu tapahtuma, vaikkapa pommi pöydän alla, joka saattaa räjähtää millä hetkellä hyvänsä. Hitchcockin mukaan jännitys ei ole sama asia kuin pelko, mutta se sisältää aina ei toivotun vaihtoehdon. (Truffaut 1985, 89-91)

Jotta jännite syntyisi, on yleisölle tarjottava myös pelastumisen mahdollisuus. Jos on varmaa, että ei-toivottu tapahtuu, yleisö ei voi toivoa pelastumista ja jännitys raukeaa. Tarinoissa on kuitenkin mahdollista kirjoittaa pelastus miten tahansa, joten useimmiten toivotun pelastumisen mahdollisuus on olemassa lähes aina. Sitä ei siis välttämättä tarvitse erikseen esitellä, mutta jotta jännityksen tunne on mahdollinen, siihen sisältyvä pelastumisen vaihtoehto on oltava olemassa yleisön mielessä.





1. Pelätty lopputulos 2. Toivottu lopputulos

KUVA 3: Esimerkki jännityksen luomisesta sarjakuvassa. Yleisölle tarjotaan tilanne jossa on mahdollisuutena pelätty ja toivottu lopputulos. 2013

Jännitys voi toimia ilman yleisön samaistumista. Pommin räjähtäminen on useimmista ei-toivottavaa aivan yleisestikin ja voi siten aiheuttaa jännityksen tunteen. Erityisen voimakas jännityksen tunne syntyy, kun yleisö todella samaistuu hahmoihin. Jos samaistuttavaa hahmoa uhkaa räjähdys, jännityksen tunne voi olla todella piinaava.

Tarinan henkilöille jännitys voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta.

Tiedostamattoman jännityksen kokiessaan katsoja haluaa huutaa elokuvan henkilöille

”Lopettakaa istuskelu ja katsokaa pöydän alle!” Henkilöiden tiedostama jännitys taas välittyy henkilöiden tunteiden kautta. Silloin jännityksen teho riippuu siitä, kuinka paljon katsojat samaistuvat hahmoihin. (Truffaut 1985, 90)

Piilotettua vaaraa Hitchcock ei pidä jännittävänä. Elokuviinsa hän tekee jännityksen syyn selväksi katsojalle. Hitchcockin mukaan perinteinen *kuka teki sen (whodunnit)* -mysteeri ei ole jännittävä, sillä tarinan draamallinen paino keskittyy loppuun, jossa mysteeri paljastuu. (Truffaut 1985) *Kuka teki sen* on sen sijaan hyvä esimerkki uteliaisuuden herättämisestä tarinoissa.

Mielestäni eräs hyvä esimerkki jännityksen tunteesta on penkkiurheilu. Ihmiset seuraavat urheilutapahtumia usein hyvin jännittyneinä. He toivovat suosikkijoukkueensa maalia ja samalla, että vastustaja taas ei saisi maalia. Aivan kuin tarinoissakin, ottelussa on toivottu ja ei-toivottu vaihtoehto, joiden välillä tasapainoillaan. Ei-toivottu vaihtoehto ei välttämättä aiheuta pelkoa, mutta ei-toivottu lopputulos, eli suosikki joukkueen häviäminen, tuottaa suuren pettymyksen, jos pelissä on tunteella mukana.

Jännityksen tunne on siis osa arkista elämää. Se on kuitenkin voimakas tunne, ja voi joistakin tuntua hyvinkin epämiellyttävältä. Siksi sen soveltamista opetukseen on tarkasteltava mielestäni erityisen kriittisesti. Koska jännitystä esiintyy urheilussa, jossa on kaksi selkeää vaihtoehtoa (voitto tai häviö), voisi jännitystä soveltaa myös koulussa kilpailun muodossa. Tätä tapahtuukin paljon juuri liikunnassa, jossa usein pelataan samoja pelejä, joita televisiosta jännityksellä seurataan. Suora osallistuminen aiheuttaa kuitenkin ongelman. Kun penkkiurheilua harrastetaan välillisesti ulkopuolelta, niin opetettavat joutuvat itse pelaajina kokemaan jännityksen, ehkä pettymyksenkin, ja sen aiheuttamat reaktiot suoraan. Jännitys ja ei-toivottu vaihtoehto voivat aiheuttaa voimakkaita, vahingollisia reaktioita opetettavissa tai kanssapelaajissa.

Lisäksi pelien jännitys on usein kiinnostavampaa niille, joilla on luontainen kiinnostus aiheeseen, ei niille, jotka kaipaisivat lisäkipinää kiinnostuakseen aiheesta. Heille lopputulos on yhdentekevä. Kilpailu myös antaa esimerkin tietynlaisesta toimintamallista, joka ei välttämättä kouluympäristössä ole toivottava, varsinkin kun koulujärjestelmämme on jo valmiiksi hyvin kilpailuhenkinen.

Rangaistuksen käyttö pedagogisena työkaluna voi luoda jännityksen tunteen opetettaville. En kuitenkaan lähestyisi rangaistusten jakamista dramaturgisesta

näkökulmasta, sillä dramaturgian soveltaminen opetukseen on opetuksen tekemistä kiinnostavaksi. Jännitys voi olla kiinnostavaa, mutta yhtä helposti se voi myös tuhota kiinnostuksen. Pahimmillaan se voi olla vahingollinen jännityksen kokijalle. Myös tarinoiden kautta välillisesti koettu jännitys voi olla vahingollista herkälle ihmiselle. Monet ihmiset eivät esimerkiksi voi sietää kauhuelokuvien aiheuttamaa jännitystä.

Jos elokuvassa koettu jännitys on joillekin liian voimakas tunne, niin todellinen (esimerkiksi luokassa) koettu jännitys voi olla jopa tuhoisaa. Muistan edelleen ala-asteajoiltani erään opettajan, jolla oli hyvin heikko kärsivällisyys. Jos oppilaat tekivät jotain väärin, hän saattoi kiroilla kovaan ääneen. Opettajan olemus oli muutenkin aika pelottava, mikä vain lisäsi epämiellyttävää kuvaa opettajasta. Muistan edelleen kokeneeni aitoa jännitystä, kun jokin oppitunnilla meni pieleen, ja tiesin, että opettaja tulee kohta kohdalleni huutamaan. Jännitys ei lainakaan tehnyt oppitunneista mielenkiintoisia, vaan pikemminkin tuhosi oppimisen mahdollisuudet.

Vaikka jännitys on marginaalinen ja haasteellinen työkalu opetuksessa, mielestäni on kuitenkin tärkeää käsitellä jännitystä dramaturgisena työkaluna opetuksessa. Eräs syy on se, että dramaattisen jännityksen kautta opettajan on mahdollista ymmärtää, millaista jännitystä hän tarkoituksetta aiheuttaa opetettaville tavallisella toiminnallaan. Jos ryhdytään soveltamaan dramaturgiaa opetukseen, on hyvä myös pohtia, mitkä dramaturgian tekniikat eivät ole sopivia sovellettavaksi opetukseen. Opetustilanne voi kuitenkin olla oiva paikka jännityksen tunteen tarkasteluun välillisesti, esimerkiksi tarinoiden kautta, jos ympäristö on turvallinen.

Yläasteen historianopettajani näytti tunnilla elokuvan *Schindlerin lista* (Schindlers list, 1993). Elokuvassa kuvataan juutalaisten vainoa Natsi-Saksassa. Elokuvan dramaturginen teho perustuu paljolti jännitykseen, sillä elokuvan vainotut henkilöt ovat jatkuvassa hengenvaarassa. Sen katsominen luokassa ei kuitenkaan ollut negatiivinen kokemus, vaan palkitseva ja ajatuksia herättävä. Historiantunnilla siitä oli mahdollista keskustella rakentavasti ja perusteellisesti. Jos jännittäviä tarinoita käytetään opetuksessa, on varmistettava, ettei tarinaa joudu kuuntelemaan sellainen henkilö, joka ei halua sitä kuulla. Tarinoita on avattava keskustelulla, ja ilmapiirin luokassa on oltava turvallinen.

### 3.3 Yllätyksen käyttö

Yllätys on tarinoissa hyvin yleinen tehokeino, koska yksitoikkoinen tarina voi helposti pitkästytää yleisöä. Kirjoittamalla tarinaan yllättäviä tapahtumia voi herätellä yleisöä ja muuttaa tarinan rytmiä. Yllätyksen on tietenkin tarjottava jotain odottamatonta. Ohjaaja Alfred Hitchcock on verrannut yllätystä jännitykseen samankaltaisella kohtauksella kuin se, jossa pommi on asetettu pöydän alle. Katsojalle ei tässä näytetä pommia, vaan ainoastaan keskustelu ja sitten räjähdys. Pommin räjähtäminen on arvaamaton ja siksi yllättävä. Yllätys on siis jotain, mitä ei voida ennakoida (Truffaut 1985, 91).

Tällainen täysin arvaamaton räjähdys voi tuntua yleisöstä helposti epäuskottavalta. Siksi yllätys vaatii tuekseen jotain perusteluja. Usein tällainen perustelu voisi olla vaikkapa mies, joka käy pöydässä aikaisemmin ja jättää salkkuns pöydän alle. Yleisö ei välttämättä kiinnitä siihen heti huomiota, mutta kun salkku räjähtää, yleisö ymmärtää yhteyden ja räjähdys tuntuu loogiselta. Selitys voi synnyttää mielihyvää yleisön mielessä, kun se tunnistaa yhteyden.

Hyvin tutuissa tarinankerrontavälineissä, kuten vaikkapa elokuvassa, jo tyylilaji voi olla riittävä selitys. *Die Hard 3*—elokuva alkaa tavallisilla kuvilla New Yorkin kaduista. Yhtäkkiä yksi rakennuksista räjähtää palasiksi (*Die Hard: With a Vengeance*, 1995). Vaikka pommi räjähtää elokuvassa ilman selitystä, yleisö uskoo siihen, sillä se on tullut katsomaan toimintaelokuvaa. Jos pommi räjähtäisi kesken *Frendit*—sarjan jakson (*Frendit*, 1994-2004), yleisö vaatisi ainakin jonkinlaista selitystä. Jos räjähdykselle ei kirjoiteta selitystä, on kyseessä absurdi yllätys. Tällainen absurdi yllätys rikkoo tarinan johdonmukaisen jatkumon, eikä sitä voi tarinassa käyttää, ellei tuon jatkumon rikkominen ole kirjoittajan tarkoituksena.



*KUVA 4: Onnensuukko!!! 2013. Esimerkiksi tarinan tyylilaji luo yleisössä odotuksia, mikä luo mahdollisuuden yllättää yleisön esittämällä jonkin arvaamattoman tapahtuman. Jos yllätys ei ole perusteltu tai uskottava, se on absurdi.*

Yllätys on erilainen työkalu kuin jännityksen luominen, kuten Hitchcock totesi (Truffaut 1985, 91). Se poikkeaa myös uteliaisuuden herättämisestä. Uteliaisuus ja jännitys toimivat molemmat kysymysten kautta. Yllätys toimii siten, että tarjotaan yleisölle jokin näkökulma tai tapahtuma, joka asettuu sen ulkopuolelle, mitä yleisö on osannut odottaa. Tässä mielessä yllätys toimii samantapaisesti komiikan kanssa. Elokuvan runousopissa Anders Vacklin kirjoittaakin yllätyksen olevan avain huumoriin (2007, 111). Avaan yllätyksen koomisia mahdollisuuksia tarkemmin luvussa 3.9 Komiikka tarinankerronnassa ja opetuksessa.

Yllätyksen käyttö soveltuu mielestäni erittäin hyvin opetukseen. Tuntuu siltä, että monilla oppitunneilla olisi jopa tarvetta yllätyksellisyydelle. Koulu on vanhoillinen organisaatio, joka on säilynyt melko hierarkkisena ja säännötettynä koko olemassa olonsa ajan. Siksi koulussa on monia toistuvia konventioita, joita on mahdollista rikkoa yllätystä käyttämällä.

Kuulin kerran yllättävän tarinan historian opettajasta, joka piti tavallisesti normaaleja historian tunteja. Eräänä päivänä opettaja opetti ihmiskunnan kehitystä kivilaudesta tähän päivään. Opettaja summasi tärkeimmän teesinsä lauseella: ”Ihmiskunta on

voittanut!” Oppilaat eivät olleet kiinnostuneet aiheesta eivätkä kuulleet, mitä opettaja oli sanonut, jolloin opettaja kiipesi pöydälleen ja nousi seisomaan. Oppilaiden mielenkiinto heräsi ja he kuuntelivat täysin keskittyneesti, kun opettaja huusi uudestaan tuulettaen: ”Ettekö te tajua? Ihmiskunta on voittanut! Me ollaan voittajia!” Oppilaat kokivat yllätyksen, sillä he eivät olleet tottuneet näkemään luokassa mitään tällaista. Samalla opettaja sitoi toimintansa aikaisempaan aiheeseen, ihmiskunnan voittoon. Niille, jotka olivat kuulleet jotain hänen nousua edeltäneestä puheestaan, tämän yhteyden tunnistaminen tarjosi selityksen.

Itse olen käyttänyt yllätystä opetuksessa hyväksi juuri herättelevänä tekniikkana. Joskus vetäessäni junioreille judoharjoituksia, lasten ajatukset saattoivat olla aivan muualla. Harjoitusottelut kuluivat seisokseen ja vastustajaan nojaten. Tällaisissa tilanteissa oli välillä tapanani mennä yllättäen pyyhkäisemään nuokkuvat lapset mattoon.<sup>5</sup> Tällä oli ihan piristävä vaikutus lapsiin, ja usein sen jälkeen harjoittelu sujui terävämmin. Huomasin taannoin sillä olevan myös toisen vaikutuksen. Tapasin uudestaan erään juniorin, jonka harjoituksia olin nuorempana ohjannut. Hän muisti minut juuri tavastani käydä yllättäen pyyhkäisemässä oppilaita. Yllätyksen tunne on voimakas tunne, ja se voi jäädä mieleen tavallista, tylsää oppituntia tehokkaammin.

Jos yllätyksellä on mahdollista alleviivata jokin tietty hetki tai asia tavallisesta opetuksesta, on pedagogisessa mielessä tärkeää tietenkin miettiä, mitä yllätyksellä alleviivataan. Yllätys luokassa ei mielestäni vaadi perustelua samalla tavalla kuin tarinassa. Mutta jos yllätys on täysin irrallinen opetettavasta sisällöstä tai oppitunnin kulusta muuten, on syytä pohtia, onko siitä apua opetuksen tekemisessä kiinnostavammaksi. Jos opettaja nousisi pöydälleen huutamaan jotain opetukseen liittymätöntä, hän ei parantaisi opetustaan vaan saattaisi jopa menettää uskottavuutensa opetettavien edessä. Aktiivisten judo-oppilaiden heittely harjoituksissa ei herättelisi, vain hämmäntäisi.

---

<sup>5</sup> Kuten aiemmin totesin tietyssä kontekstissa totutut konventiot voivat toimia selityksenä yllätykselle. Judosalilla pyyhkäiseminen on varsin tavanomainen ja harmiton tekniikka joka kuuluu lajiin. Pyyhkäisy on hyvä yllätys tatamilla, mutta jossain salin ulkopuolella sitä olisi mahdoton ymmärtää, sillä se ei tavanomaisesti kuulu sinne. Myös opetustilanteessa on omat tyylilajinsa, joita on toisaalta noudatettava ja toisaalta rikottava. Pyhyn tyylilajista laajemmin seuraavassa kappaleessa.

Yllätyksen toteuttaessaan opettaja ottaa tietenkin aina riskin. Ollessani opetusharjoittelussa, pidin 7. luokkalaisille digitaalisen kuvankäsittelyn oppituntia. Tunnilla oli tarkoituksena tehdä omasta valokuvasta elokuvajuliste. Halusin yllättää, mutta samalla myös rohkaista oppilaita tekemällä itsestäni hauskan elokuvajulisteen. Tunneilla oppilaat olivat tehneet selväksi, että näytän aivan eräältä *Zalando*-mainoksessa esiintyvältä mieheltä. Jutusta muodostui eräänlainen jatkuva sisäpiirivitsi minun ja oppilaiden välille. Tein elokuvajulisteen itsestäni perustuen tähän hahmoon. Kun esittelin työn luokassa, odotin koomista reaktiota, mutta oppilaat eivät oikein osanneet reagoida juuri mitenkään. Luulen, että vitsi oli sen verran kaukana siitä, mitä he olivat tottuneet luokassa näkemään, että yllätyksestä seurasi hämmennys. Tämä saattoi jopa häiritä ohjeita, joita halusin esimerkilläni antaa.

Kokemukseni perusteella opettajan rooli on perinteisesti melko jähmeä. Kuten olemme huomanneet, tämä luo runsaasti mahdollisuuksia käyttää yllätystä opetuksessa liittyen siihen, mitä opettaja sanoo tai tekee. On tärkeää pohtia, mikä on opettajalle sopivaa käytöstä. Toisaalta siksi, että jos haluaa todella yllättää yleisönsä, on pystyttävä tarjoamaan jotain täysin odottamatonta, mahdollisesti sopimatonta. Samalla on myös pidettävä mielessä, että opettaja on esimerkki opetettavilleen, joten sopimattomalla käyttäytymisellä opettaja antaa mallin opetettaville myös käyttäytyä sopimattomasti. Onkin syytä pohtia, miten sopimattomasti opettaja kasvattajana voi käyttäytyä. Joillekin sopimatonta on se, että opettaja seisoo pöydällä. Useimmille sopimatonta on, jos opettaja haukkuu oppilaita. Joka tapauksessa yllätys rikkoo odotuksia ja siten totuttuja kaavoja ja sääntöjä, niin hyvässä kuin pahassakin.

Rikkoessaan sovittuja konventioita yllätys tuo vanhaan ja tuttuun jotain uutta ja erilaista. Lähes kaikilla elämän osa-alueilla vaatii uuden luominen ja kiinnostava sisältö totutun kaavan rikkomista. Tarinan kirjoittamisessa on ehdottoman tärkeää tuntea dramaturgian säännöt (eli ne tekniikat, joita parhaillaan sovellan opetukseen). Taitava kirjoittaja voi kuitenkin myös rikkoa sääntöjä, jos rikkomalla saavuttaa jotain uutta ja tarkoituksenmukaista. (Vacklin et al 2007, 11) Myös opetus voi saavuttaa jotain uutta ja tarkoituksenmukaista sääntöjä rikkomalla.

Yllätystä käytettäessä on oiva mahdollisuus ottaa vanhan kaavan rikkominen yleisesti esille opetuksessa. Jos tunnilla on tarkoituksena opetella rikkomaa aineen perinteisiä kaavoja, on parempi tehdä tunnista yllätyksellinen. Tällöin yllätys on dramaturginen

työkalu oppitunnin rakenteessa, mutta samalla se toimii esimerkkinä opetettavien omaa työskentelyä varten.

### 3.4 Genre ja vieraannuttaminen

Tyyllilaji eli genre on tarinassa hyvin olennainen tekijä. Tarinat asettuvat eri kategorioihin, eli genreihin tyylin, muodon tai sisällön perusteella (Vacklin et al 2007, 217). Genre leimaa tarinoita hyvin vahvasti ja antaa lupauksen yleisölle siitä, mitä on tarjolla. Tämä voi olla toisaalta vahvuus ja toisaalta heikkous, sillä selkeä tyyllilaji johtaa vahvoin ennako-odotuksiin. Tarinankertojan on mahdollista käyttää näitä odotuksia dramaturgisesti hyväkseen joko antamalla yleisölle juuri sitä, mitä odotetaan, tai antamalla jotakin aivan odottamatonta. Jokaisella genrellä on omat sääntönsä, joita voi joko noudattaa tai rikkoa.

Genre on myös ongelma monille tarinoille. Jos tarina käyttää paljon oman tyyllilajinsa tyyppiominaisuuksia, se toimii ennalta-arvattavan kaavan mukaan, ja yleisön kiinnostus lakkaa. Näin genren ominaisuuksista muodostuu kliseitä, jotka latistavat tarinan. Siksi genrejä tulisi rikkoa. Genren ennalta-arvattavan kaavan rikkomisen herättää uteliaisuuden ja yllättää, koska yleisö ei osaa ennakoida, mitä tarinassa seuraavaksi tapahtuu.

Kun genreä rikotaan, sillä voi olla myös vieraannuttava vaikutus. Genre perustuu tuttuihin elementteihin tarinoissa. Lännen elokuvissa ammuskellaan ja romanttisissa elokuvissa pussaillaan. Jos yleisölle näytetään tuttuja asioita uudessa valossa tai vieraalla tavalla, he näkevät uuden näkökulman vanhan tutun genren kautta. Esimerkiksi lännenelokuvista pitävälle yleisölle voisi esitellä romantiikkaa tutun pyssytaistelujen keskellä. Tätä kutsutaan vieraannuttamiseksi.

Esseessään *Art as Technique* venäläinen formalisti ja kirjallisuuden tutkija Viktor Shklovsky esitteli termin *defamiliarization* eli vieraannuttaminen. Hänen mukaansa taiteen tapa on esittää tutut asiat vieraalla tavalla ja estää siten käyttäytyminen kaavan mukaan. (Shklovsky 1917, 17) Shklovsky mainitsee esimerkkejä vieraannuttamisesta venäläisessä kirjallisuudessa, kuten Tolstoin *Kholstomer*-tarinan, jossa kertojana on hevonen (Shklovsky 1917, 19), mikä on aikanaan poikennut suuresti tavallisesta kaunokirjallisuudesta, jossa kertoja on tavallisesti ollut ihminen.



Vieraannuttamisen kautta on mahdollista houkutella yleisö mukaan sellaiseen, mihin he eivät muuten lainkaan lähtisi. Kirjallisuustieteilijä ja filosofi Mihail Bahtin on kirjoittanut Dostojevskin taiteesta teoksessa *Dostojevskin poetiikan ongelmat*. Teoksessa hän kertoo muun muassa Dostojevskin käyttäneen seikkailutarinoita aktiivisesti. Hän lainaa kirjallisuuden tutkija Leonid Grossmania, jonka mukaan Dostojevski käytti seikkailun maailmaa sen mukaansa tempaavan luonteen vuoksi houkutellakseen lukijan tarinoiden filosofisen ja teoreettisen puolen läpi (Bahtin 1991, 153).

Vieraannuttamisella on paljon yhteistä yllätyksen kanssa. Ne eivät kuitenkaan ole sama asia. Puhuin aiemmin yllätyksen mahdollisuudesta rikkoa kaavoja. Vieraannuttaminen on kaavojen rikkomista laajemmassa merkityksessä. Se on juuri vieroitusta tutusta ja turvallisesta. Vieraannuttaminen voi olla yllättävää, mutta sen ei tarvitse olla. Jeff Lindseyn romaaniin perustuva televisiosarja *Dexter* esittelee nimikkohahmon, rikospaikkatutkijan, joka toimii sivutoimisesti sarjamurhaajana (Dexter, 2006-). Dexter on rationaalinen, mukava naapurinmies, joka on haasteineen tarinan keskiössä. Sarjan myötä katsoja huomaa samaistuvansa sarjamurhaajaan ja toivovansa tämän voittavan poliisit ja epäilijät. Tämä vieraannuttava vaikutus ei tapahdu yllättäen, vaan pikkuhiljaa tarinaa seurattaessa.

Genren rikkomiseksi on olemassa erilaisia tekniikoita. Elokuvan *Runousoppia* -teoksessaan Ander Vacklin ja Are Nikkinen kirjoittavat, että mikään genre ei sellaisenaan riitä pitämään yllä katsojan mielenkiintoa. Siksi sitä on joillain tavoin rikottava (Vacklin et al 2007, 200).



*KUVA 5: Yksittäinen ruutu sarjakuvasta Onnensuukko! 2013. Sarjakuvassa valmistelevat ruudut luovat odotuksen jostain muusta, jolloin reaktiona on yllätys. Tämä ruutu voi olla vieraannuttava myös ilman yllätystä. Suudelma on meille tuttua kuvastoa, mutta kahden miehen suudelma voi olla yhteiskunnassamme edelleen vieraannuttava kuva.*

Genren voi esimerkiksi esitellä uudenlaisessa ympäristössä (Vacklin et al 2007, 201), kuten Joss Whedonin *Firefly*-sarja tekee lännenelokuvalle. Se on western, joka on sijoitettu avaruuteen, aikaan, jolloin ihmiset ovat jättäneet maan ja löytäneet uuden galaksin. Perustavana ideana on, että vaikka ihmiskunta on onnistunut matkustamaan universumin toiselle puolel, se painii silti samojen, vanhojen ongelmien kanssa kuin

Villin Lännen aikoinakin (Firefly, 2002-2003). Sarja sen sijaan onnistuu luomaan jotakin aivan uutta vanhan lajityypin kliseitä hyödyntäen.

Yhden genren valitseminen ja siinä pysyminen on aika kapeakatseista eikä usein palvele sisältöä parhaalla mahdollisella tavalla. Sisällön tuominen selkeämmin esiin vaatii vaihtelua ja kontrastia, sillä tarinan kantava voima on usein lähtöisin konfliktista. Yhdistelemällä genrejä voi luoda vaihteluja ja jännitteitä tarinaan. Hieno esimerkki tästä on James Schamusin dramatisoima *Jäämyrsky*, joka sekoittaa ihmissuhdedraaman ja katastrofielokuvan aineksia. (Vacklin et al 2007, 202)

Genren vaihdon ei aina tarvitse olla selvästi nähtävissä. Sen voi myös piilottaa toiseen genreen subtekstinä (Vacklin et al 2007, 204). Harri Nykäsen ja Tapio Piiraisen käsikirjoittama *Raid*-sarja on Helsinkiin sijoittuva rikossarja (Raid, 2000). Siinä on kuitenkin voimakkaita vaikutteita lännenelokuvista. Lännenelokuva tuntuu kohtalokkaissa vastakkainasetteluissa, tiukasti rajatuissa lähikuvissa sekä akustisessa kitaramusiikissa. Tämä voi jäädä katsojalta tunnistamatta, ja luoda itsessään voimakkaan vaikutelman. Yhdistelmä saattaa myös tuottaa mielihyvää katsojalle tämän havaitessa yhteyden.

Genre voi olla myös toimiva perusta tarinalle ilman tietoista rajojen rikkomista. Mihail Bahtin näkee genren luovana, objektiivisena muistina. Hänen mukaansa monet genret ovat säilyneet antiikin kirjallisuudesta. Vaikka kirjailija ei olisi antiikin tyyllilajien tutkija ja uudistaja, hänen kohdatessaan genret ne vaikuttavat häneen ja hän jatkaa niitä samalla uudistaen niitä omassa taiteessaan (Bahtin 1991, 157-158; 178). Genre siirtää tiettyjä perinteitä, jolloin kirjailijan ei tarvitse turvautua subjektiiviseen muistiinsa tai aloittaa aina itse alusta.

Kenties genre on hyödyllinen ohjenuora kirjailijoille, jos tarkastellaan klassikkokirjailija Dostojevskin taiteen suhdetta antiikin tyyllilajeihin. Se on myös kuoppa, joka estää taiteen kehityksen muun muassa kaupallistuneessa elokuvateollisuudessa. Olipa kyse sitten tarinoista tai opetuksesta, tyyllilajilla on hyvät ja huonot puolensa.

Mikä sitten on opetuksessa tyyllilajia? Onko koulussa genrejä? Koululaitos muuttuu hitaasti. Siksi siellä on lukemattomia konventioita, jotka luovat odotuksia samaan

tapaan kuin genre tarinoissa. Näitä odotuksia on mahdollista rikkoa ja siten vieraannuttaa opetettavia turruttavista kaavoista.

Koulu on ympäristö, jossa kaikilta oletetaan tietynlaista käytöstä, mutta etenkin opettajalta, joka toimii esimerkkinä opetettaville. Tällaisessa asetelmassa vieraannuttaminen on todella helppoa. Siksi opetuksen kannalta tärkeää onkin kysyä, onko se olennaista. Ei pidä sortua käyttämään jotain työkalua vain siksi, että se on helppoa. Kaavan rikkomiselle on oltava sisällöllisesti tärkeä syy. Esimerkiksi murtamalla opettajan perinteistä, autoritääristä roolia voi olla helpompi luoda tasavertaista vuorovaikutussuhdetta opetettaviin.

Teoksessaan *Impro*, Teatteriohjaaja Keith Johnstone kirjoittaa tavastaan muodostaa reilu vuorovaikutussuhde opetettaviin. Heti ensimmäisen oppitunnin aluksi hän kertoo istuvansa itse lattialle puhuessaan opetettavilleen. Näin hän alentaa omaa statustaan tarkoituksellisesti, mutta samalla hänen statuksensa nousee, sillä vain hyvin itsevarma henkilö voi toimia tällä tavalla (Johnstone 1996, 25). Mielestäni tässä on selkeästi kyse ennen kaikkea konvention rikkomisesta ja vieraannuttavasta kokemuksesta, ei fyysistä korkeuseroista. Lattialla istuminen ei olisi lainkaan vaikuttava kokemus, eikä sillä olisi niin voimakasta statusvaikutusta jos opettajan voisi olettaa istuvan lattialle. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten opettaja voi vaikuttaa siihen, millaisen kuvan opetettavat hänestä saavat rikkomalla opettajille ominaisia kaavoja.

Koulumaailmassa ainekokonaisuudet muodostavat eräänlaisia genrejä. Niillä on omat tavoitteensa ja tapansa. Opetettavilla on usein vahvat, aineeseen perustuvat odotukset. Esimerkiksi matematiikan tunnilla yleensä lasketaan ja äidinkielen tunnilla kirjoitetaan. Aineet kuitenkin käsittelevät usein samoja asioita eri näkökulmista. Tarinoissa useamman genren yhdistely auttaa lisäämään välineitä sisällön kuvaamiseksi tarinassa ja saattaa luoda uuden kerrontatavan. Myös koulumaailmassa on yhdistetty ainegenrejä. Aineiden yhdistämistä kutsutaan aineintegraatioksi. Integraatio pyrkii yhdistämään aineita, opetettavien aiheiden eheyttämiseksi (Ruismäki 1998, 34). Dramaturgisessa mielessä aineiden yhdistäminen voi tuoda opetukseen vaihtelua ja siten tuottaa vieraannuttavan kokemuksen.

Jos sovellamme dramaturgian tekniikkaa rikkoa genrejä, voimme löytää uusia tapoja integroida aineita. Genren asettaminen uuteen ympäristöön, voisi tarkoittaa koulun

aineintegraatiossa jonkin aineen asioiden tarkastelua toisen aineen ympäristössä. Historiankurssin vierailu Ateneumin kokoelmanäyttelyssä, joka pursuaa historiallisesti merkittäviä teoksia, loisi erilaisen näkökulman historiaan taiteen linssien läpi. Tai vastaavasti taideteosta tutkittaessa voitaisiin tutustua sen ajan historiallisiin olosuhteisiin, jotka ovat olleet muovaamassa sen kuvaamaa maailmaa.

Genrejen sekoittaminen on mahdollista yhdistämällä tasavertaisesti joitakin aineita. Erinomainen mahdollisuus ottaa kaksi ainetta yhtäläisesti huomioon, voisi olla jonkin projektin kautta, jossa hyödynnettäisiin kahden aineen oppeja. Esimerkiksi koulunäytelmässä on mahdollisuus yhdistää kirjoittamista (äidinkieli) ja näyttelemistä (ilmaisutaito).

Piilottaminen toiseen genreen on herkullinen ajatus myös opetuksessa. Toisen aineen lisääminen subtekstinä toisen aineen opetukseen on asia, jota on todennäköisesti aineintegraatiossakin vähemmän pohdittu. Tosin yleissivistynyt opettaja tekee tätä tiedostamattaan varmasti. Opetettavan mahdollisuus havaita yhteys, tai jättää havaitsematta, ja sen vaikutus saatuun tietoon ja oppimiskokemukseen on mielestäni tutkimisen arvoinen aihe. Ongelmana on, että opetus ei ole tasa-arvoista, jos sitä ei pyritä tekemään selkeästi.

Aina ei tarvitse kuitenkaan mennä kovin kauas alkuperäisestä aineesta uudistaakseen opetusta. Vieraannuttaminen voi tapahtua myös aineen omilla välineillä, jos lopputulos rikkoo odotuksia. Voimme esimerkiksi rikkoa kuvataiteen konventioita käyttämällä vain kuvataiteen keinoja.

Hedelmäkulhon maalaaminen on kuvataiteen perinteinen konventio, josta on muodostunut klisee. Kulhon maalaamista voi lähestyä eri tekniikan kautta tekemällä hedelmäkulhosta 3D-mallituksen. Voimme siirtää genreen tapaan kulhon uuteen ympäristöön, maalaamalla hedelmäkulhoa talvisessa metsämaisemassa. Kaavaa voi muuttaa myös muokkaamalla itse kohdetta. Kauniiden hedelmien sijaan voi maalata mätiä, karpästen kansoittamia hedelmiä

Tyylilajia ei ole vain opetettava aine, vaan myös opettajan olemus on aina jollakin tavalla tyyliteltyä. Olemukseen vaikuttavat mm. opettajan maneerit, vahvuudet, persoonallisuus ja vuorovaikutustaidot. Omaa toimintaa on hyvä tarkastella, jotta näkisi opetuksessa muodostuneet kliseet ja voisi rikkoa niitä parantaakseen opetusta.

Genren rikkomisesta seuraa odotuksen särkyminen, jolla voi olla hyvin erilaisia vaikutuksia. Vaikutus voi olla koominen. Vaikutus voi myös olla muistettava erilaisuutensa vuoksi<sup>6</sup>. Ja aina, kun rikkoo yleisön odotuksia, on olemassa mahdollisuus, että yleisö narkästyy, koska näki odotuksen täyttymisen tai jonkin muun vaihtoehdon mieluisimpana. Myös tyyllilajin rikkomisen opetuksessa on tapahduttava harkitusti. Se ei voi olla itseisarvo. Jos tekniikka ei palvele pedagogisia tavoitteita, sen käyttöä tulisi harkita kriittisesti.

Tarinaa on mahdotonta tehdä huomioimatta sen yleisön reaktiota, sillä tarina tehdään kerrottavaksi. Myös opetuksessa on otettava huomioon opettavien reaktio. Esimerkiksi vedenpuhdistuksen monimutkaisuutta opetettaessa voi olla hyvä rikkoa normaalin biologian luokkaopetusta ja lähteä kentälle (Genren asettaminen uuteen ympäristöön). Silti, jos opettavana on teini-ikäisiä, parfyymien tuoksuun tottuneita nuoria, on syytä miettiä, pystyvätkö he avoimesti vastaanottamaan tietoa juuri vedenpuhdistamossa. Toisaalta vedenpuhdistamo voi olla herättelevä yllätys. Toisaalta mahdollisuus kommunikaatioon voi rikkoontua negatiivisen kokemuksen vuoksi.

Opetus ei tietenkään voi aina olla vieraannuttavaa ja yllättävää. Ja jotta kaavaa voisi rikkoa, on ensin oltava kaava. Enimmäkseen koulun käynti on työtä: lukemista, kirjoittamista ja laskemista sekä muiden ajattelua vaativien tehtävien tekoa. Monet opetuksen tavanomaisista metodeista ovat varsin toimivia, mutta opettajan tehtävänä on löytää paras mahdollinen opetustapa. Siksi totuttuja kaavoja tulisi tässäkin suhteessa kyseenalaistaa ja tarvittaessa rikkoa. Ei vain dramaattisen vaikutuksen vuoksi, vaan parempien oppimistulosten aikaansaamiseksi.

### **3.5 Tarinan rakenne**

Tarinalla on aina jonkinlainen rakenne. Olipa tarina sitten huono tai hyvä, jännittävä tai hidas, muuttuva tai monotoninen. Kaikki tarinat ovat tapahtumista ja muista yksityiskohdista muodostuvia kokonaisuuksia, joita on mahdollista seurata jonkinlaisessa järjestyksessä. Tuon kokonaisuuden järjestys on tarinan rakenne, jota tässä kappaleessa tutkin.

---

<sup>6</sup> Käsittelin erilaisen, erottuvan tunnin osan muistettavutta alaluvussa 3.3 Yllätyksen käyttö. Poikkeavan ja erilaisen osan aiheuttamaa koomista reaktiota käsittelen alaluvussa 3.9 Komiikka tarinankerronnassa ja opetuksessa.

Tarinoita on kerrottu aina. Niitä on kerrottu kaikissa kulttuureissa tuhansien vuosien ajan, tuhansin eri tavoin. On olemassa lukemattomia tarinoita, joita on kerrottu. Siitä huolimatta niistä useimmat noudattavat kuitenkin hyvin samantapaista kaavaa.

Tällaisen kaavan mukaan tarinan juonessa rakentuu konflikti, sisäinen tai ulkoinen. Tarinan edetessä konflikti eskaloituu huippuunsa, jonka jälkeen se raukeaa dramaattisesti. Usein tällaisissa tarinoissa tapahtumat aiheuttavat muutoksia tarinan hahmoissa suuntaan tai toiseen. Teoksessaan *Story* Robert McKee kutsuu tällaista tarinan rakennetta arkityyppiseksi tarinamalliksi (*Archplot*) (McKee 1997, 44).

Tämä on hyvin stereotyyppinen tarinan rakenne, joka tunnetaan kaikkialla maailmassa ennen kaikkea amerikkalaisen elokuvateollisuuden ansiosta. Arkityyppisen tarinan rakenne on kuitenkin kehittynyt jo paljon aikaisemmin. Jo Aristoteles kirjoitti tarinan rakenteesta hyvin samantapaisesti *Runousopissa* (1997).

Kävin aikaisemmin toisessa luvussa läpi Aristoteleen tutkimat elementit tragediassa. Hänen mukaansa tarinalla on oltava selkeä rakenne jonka voi jakaa alkuun, keskikohtaan ja loppuun (Aristoteles 1997, 166). Aristoteles yhdistää tällaisen rakenteen kauneuteen. Jotta mikään voisi olla kaunista, sen rakenne ei saa olla sattumanvarainen. Aristoteles käyttää esimerkkinä Homerosta. Odyseuksesta kirjoittaessaan Homeros on jättänyt pois tapahtumia, jotka eivät olleet välttämättömiä seurauksia jostain tai eivät välttämättä johtaneet johonkin toiseen. Aristoteleen mukaan Homeros on koonnut *Odyseian* yhden toiminnan ympärille ja karsinut ylimääräisen pois. Näin tarinan kaari alusta, keskikohdan kautta loppuun on selkeä ja johdonmukainen. (Aristoteles 1997, 167)

Aristoteleen perintö näkyy sitä seuranneissa dramaturgisissa teksteissä. Esimerkiksi elokuvaohjaaja ja kirjailija David Mamet neuvoo hyvin tiukasti karsimaan elokuvasta, ja myös yksittäisestä kohtauksesta pois kaiken, mikä ei vie tarinaa olennaisesti eteenpäin (1991, 10-11). Myös kirjailija Natalie Goldberg neuvoo leikkaamaan tekstistä sen ”mikä ei kuulu sinne” (1986, 206). William Faulkner on kirjoittanut kirjoittajalle säännön ”kill your darlings” eli *tapa kullannuppusi*, mikä ohjaa ottamaan tarinasta pois sen mikä on lisätty sinne vain omasta mielihalusta, eikä palvele tarinaa. *Elokuvan runousoppia* teoksessa Anders Vacklin spekuloi tällaisen vähemmän on enemmän

ajattelun olevan lähtöisin *Occamin partaveitsi* periaatteesta, jonka mukaan kilpailevista teorioista yksinkertaisin on todennäköisesti oikea. (Vacklin 2007, 8-9)

Tämä dramaturginen periaate on kuitenkin havaittavissa jo Aristoteleen *Runousopin*issa. Sen tavoite, selkeä ja johdonmukainen muoto voi olla esteettisesti viehättävä. Koska kauneus on subjektiivinen kokemus, estetiikka ei ole näin yksinkertaisesti määriteltävissä. Myös epäjärjestys voidaan nähdä esteettisenä<sup>7</sup>. Uskoakseni estetiikka, jonka Aristoteles tunnisti selkeärakenteisessa tarinassa, liittyykin enemmän sen toimintaan ja vaikutukseen yleisössä. Aristoteles nimesikin termin *katharsis*, tragedian puhdistava vaikutus.

Aristoteleen *Runousopin* suomennoksessa *katharsis* ei mainita nimeltä, mutta sen toimintaperiaate selitetään. Tarinan kautta yleisö kokee ”myötätunnon ja kauhunsekaisen pelon” ja näiden tunnetilojen puhdistumisen eli *katharsiksen* (Heinonen et al 2012, 158). Jotta tarinalla voisi olla tietynlainen tunnelataus, se vaatii myös tietyn rakenteen. Jos haluamme esimerkiksi kuvata suuren traagisen menetyksen, yleisön on ensin välitettävä hahmosta jolta viedään pois ja pois vietävästä asiasta; muuten menetys ei tunnu halutulla tavalla. Ymmärrettävyyden sekä vaikutuksen takaamiseksi on olennaista, että tarinassa ei ole häiritseviä epäolennaisuuksia, ja siksi ne on syytä leikata pois.

Selkeän tarinan suosiossa on kyse estetiikasta ja rakenteen vaikutuksesta tunteisiin. Yhtälailla kyse on myös selkeästä kommunikaatiosta. Kerrottaessa selkeärakenteista tarinaa tiedämme, että yleisö keskittyy olennaiseen, sillä kaikki turha on riisuttu pois. Näin tarina on helposti ymmärrettävä ja vastaanotettava. Syy-seuraussuhteet on helposti havaittavissa ja tarina muuttuu sarjasta tapahtumia yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Kommunikaation selkeys on myös tärkeää opetuksessa. Tarkoituksena on välittää tietoa niin, että se olisi helposti vastaanotettavaa. Jos oppitunti on selkeä kokonaisuus, ja siinä on tarkkaan mietitty, mitkä osatekijät otetaan mukaan, jotta tuntia olisi helppo seurata, on opetettava asia helpompi ymmärtää.

---

<sup>7</sup> Sanakirja määritelmän mukaan estetiikan pyrkimys esteettisten roolien ylläpitämiseen on vähentynyt 1900-luvulla. Tämä lienee osasy siihen, että on olemassa yhä useampia kauneuden käsityksiä. (Suuri tietosanakirja 2001, WSOY)



Opetus, kuten tarinankerronta, on tiedon välittämistä, ja siksi selkeys auttaa vastaanottajaa ottamaan tiedon vastaan. On parempi mennä luokan eteen, jos voimme olla varmoja, että sanomamme viesti välittyy opetettaville. Jos viesti on sekava, mahdollisuus kommunikatioon hajoaa. Vaikka opettajan sanoma olisi kuinka hieno, häntä ei kuulla, jos hän ei osaa viestittää sitä ymmärrettävällä tavalla.

Estetiikka ja vaikuttavuus ovat tarinalle tärkeitä ominaisuuksia, mutta onko opetuksessa tarpeellista kiinnittää huomiota niihin. Kauneuteen tai vaikuttavuuteen pyrkiminen eivät ole opetuksessa ensisijaisia tavoitteita. Jos keskittyisimme liian voimakkaasti tällaisiin tavoitteisiin, menettäisimme paljon sitä työtä, jota tavallisesti teemme arvokkaiden oppimistavoitteiden eteen. Jos opetuksessa on kuitenkin vaikea saada opettavien huomiota, se on ehkä mahdollista saada tällaisilla toisarvoisilla tekijöillä, ja siten auttaa alkuperäistä opetustavoitetta. Esteettisesti miellyttävä ja vaikuttava tunti voi auttaa seuraamaan opetusta ja ymmärtämään sekä omaksumaan tietoa, joka muuten saattaisi vaikuttaa opetettavasta yhdentekevältä.

Tarinasta on tärkeää leikata epäolennainen materiaali pois selkeyden vuoksi. Uskoakseni kyse on yleisön kunnioituksesta. Jos tarinassa kerrotaan tapahtumista, jotka eivät osoittaudu millään tavalla merkityksellisiksi, ne eivät auta tarinan juonta kulkemaan eteenpäin. Jos tarinan tai opetuksen osat ovat riippumattomia toisistaan, on kokonaisuus usein hajanainen ja siten vaikeammin ymmärrettävä. Lisäksi tällainen tarina jättää käyttämättä tunnistuksen mahdollisuuden. Yleisölle on palkitsevaa tunnistaa tarinan osa, kun siitä tehdään merkityksellinen tarinassa. Mielestäni sekä luokassa että tarinassa on negatiivista tuhlata yleisön aikaa epäolennaisella sisällöllä.

Dramaturgiassa on tärkeää tunnistaa tarinan vahvat osat heikommista. *Elokuvan runousoppia* -teoksessa Anders Vacklin käsittelee avainkohtauksia. Avainkohtausta on sellainen kohtausta, joka kannattelee selkeästi tarinaa (Vacklin 2007, 126-127). On äärimmäisen tärkeää, että yleisön kiinnostus säilyy tarinan viimeiseen kohtaukseen asti. Siksi tarinaa rakennettaessa on osattava ennakoita, mitkä kohtaukset kiinnostavat eniten ja siten kannattelevat tarinaa. Avainkohtaukset on sijoitettava niin, että niitä yhdistävät siltakohtaukset, eli välttämätön matka avainkohtauksesta toiseen, ei olisi niin pitkä, että kiinnostus loppuu kesken tarinan.

Ideaalina on, että tunti olisi jatkuvasti kiinnostava. Kiinnostavin tarinakaan ei voi pitää mielenkiintoa huipussa koko ajan. Välillä yleisö tarvitsee lepoa intensiivisistä kohtauksista, jotta kiinnostus voi taas herätä uudestaan. Myöskään opetuksen ei ole mahdollista, eikä tarvitse olla koko ajan innostavaa. Olisi kuitenkin dramaturgisesti tärkeä löytää omasta tuntisuunnitelmasta mielenkiintoiset kohdat, ja sijoittaa ne oikein. Alla olen kuvannut tunnin rakennetta tarinan tapaisesti kuvaajalla.

Kun suunnitellaan tunnin rakennetta, mielestäni on parempi hajauttaa kiinnostavaa materiaalia niin, että sitä tarjoillaan aina tasaisin väliajoin. Jos tunti alkaa kiinnostavasti, mutta tylsistyy edetessään, on opetettavien huomio jo aivan muualla tunnin lopussa. Jos taas aloittaa tunnin tylsästi, opetettavat on vaikea saada mukaan sittenkin, kun kiinnostavaa opetusta on tarjolla.

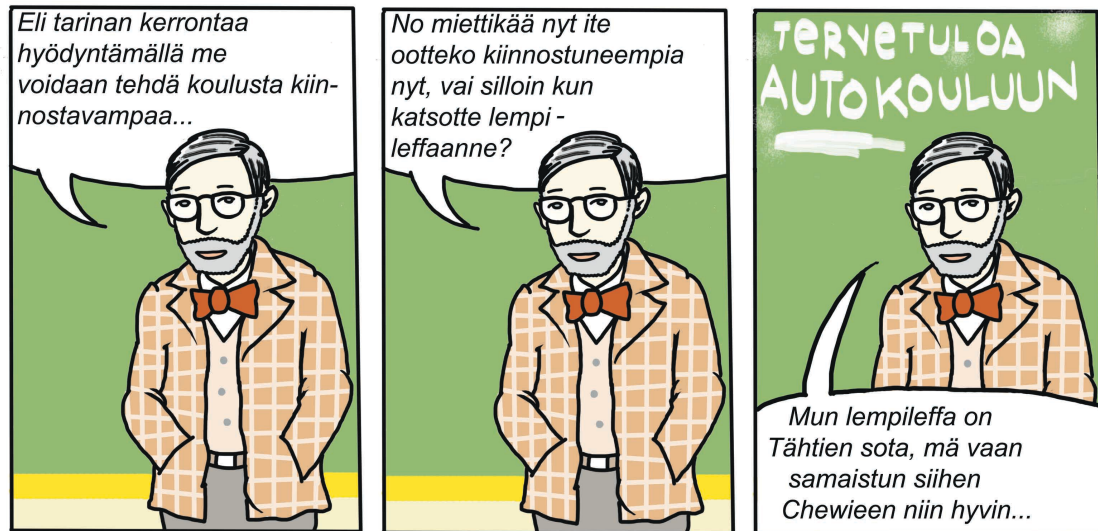
Vaikka tarinankertojan on hyvä erottaa tarinaa rakentaessaan kohtaukset toisistaan, tarina ei kuitenkaan saisi edetä kohtauksittain. Aristoteles nimeää kohtauksittain etenevät tarinat huonommiksi tarinoiksi. Hänen mukaansa tarina etenee kohtauksittain silloin, kun kohtausten välillä ei vallitse selkeää syy-seuraussuhdetta (Aristoteles 1997, 169). Yleisön eläytyminen tarinaan rikkoutuu, jos tarinan illuusio katkeaa kohtausten välissä.

Opetuksessa tällaista illuusiota ei lähtökohtaisesti ole tarkoitus muodostaa, joten suuriakin hyppyjä on mahdollista tehdä. On kuitenkin selkeämpää, jos tunnin eri osien välillä on havaittava yhteys.

Yläasteella luokallamme oli hetken sijainen, jonka opetuksessa ei ollut loogista rakennetta. Opettaja saattoi pitää tuntia ihmisen anatomiasta, ja eksyä sitten puhumaan taiteesta tai jopa omista henkilökohtaisista asioistaan. Taidetta ja biologiaa voisi hyvinkin käsitellä samalla tunnilla, kuten aineintegraatiossa on tarkoituksena. On kuitenkin opettajan vastuulla, että siirtyminen aiheesta toiseen tapahtuu ymmärrettävällä tavalla.

Tässä opettajan on syytä huomioida myös opetettavien ikä, sillä mitä nuorempia opetettavat ovat, sitä vaikeampaa suurta harppausta on ymmärtää. Saattaisin pitää sijaisen tunteja nyt hyvinkin loogisina ja kiinnostavina. Tarinan sisällä on mahdollista myös kertoa yksittäisiä irrallisia episodeja osana tarinaa. Aristoteleen mukaan episodi on tarinan pääjuonesta irrallinen tapahtuma, joka on osa tarinaa (Aristoteles 1997, 177).

Jos opetuksessa poiketaan pääjuonesta on kuitenkin osattava palata, jos tavoitteena on kertoa tarina, ja siten episodi on jätettävä itsenäiseksi osaksi kertomusta. Sekä dramaturgiassa, että opetuksessa on tärkeää määrittää mikä on olennaista ja mikä toisarvoista, ja painotettava näitä osia myös sen mukaisesti.



KUVA 6: Opettaja joka ei koskaan palannut pääjuoneen takaisin. 2013

Olen omassa opetuksessani tehnyt usein melko tarkkojakin tuntisuunnitelmia tuntien kulusta. Koska opetustilanteeseen vaikuttavat lukuisat, elävät muuttujat, kaikkea on mahdoton suunnitella etukäteen. Ei olekaan tarpeellista suunnitella jokaista repliikkiä etukäteen, sillä tämä tekisi tunnista jähmeän ja saattaisi antaa opettajasta teennäisen kuvan. Itse olen kokenut, että selkeä ennalta kirjoitettu rakenne auttaa pitämään tunnin olennaisessa asiassa ja viemään tuntia jatkuvasti eteenpäin. Koen, että omien oppituntieni rakenne muistuttaa kovasti perinteistä arkityyppistä tarinaa. Siinä on alku, keskikohta ja loppu, jotka selvästi erottuvat toisistaan. Esimerkiksi tunnilla alku voi olla tehtävään perehtymistä, keskikohta tehtävän tekemistä ja loppu tehtävän läpikäyntiä ja koontia.

Juoni ei voi olla tasapaksu, vaan tarinassa on tapahduttava muutosta. Jotta tunnilla tapahtuisi muutosta ja vaihtelua, pyrin esittelemään useita asioita yhden oppitunnin aikana. Vaikka tunnin aiheita olisi yksi, esimerkiksi valokuvaus, voin antaa lukuisia eri näkökulmia aiheeseen. Voin esitellä valokuvausta monin eri tavoin ja toteuttaa hyvin vaihtelevia harjoituksia siitä.

Opetuksen rakenteen suunnittelu on tunnin käsikirjoittamista. Se on opetuksen eri osien ja elementtien järjestämistä parhaalla mahdollisella tavalla. Jos haluan esimerkiksi käyttää uteliaisuutta tunnilla hyväkseni, minun on pohdittava tunnin rakennetta: missä kohdassa esitän kysymykset ja missä vastaan niihin? Hyvä tunti ei ole vain osiensa summa. Osien järjestyksellä on erittäin olennainen rooli sen kannalta, miten opetettavat kokevat tunnin.

### 3.6 Fabula ja Syuzhet

*Fabula* ja *syuzhet* ovat dramaturgian termejä, joita käytetään kuvaamaan kertomuksen rakennetta. Ne erottavat dramaturgiassa tarinan ja kerrontatavan toisistaan. Tässä merkityksessä niitä on ensimmäisenä käyttänyt venäläinen kirjallisuudentutkija Vladimir Propp. Propp huomasi kansantarinoissa ja saduissa olevan usein samankaltaisen rungon. Samasta rungosta oli olemassa useita eri versioita. (Gilet 1998, 74)

Dramaturgiassa *fabulalla* tarkoitetaan tarinan runkoa. *Fabula* on sarja tapahtumia kronologisessa järjestyksessä. Tämä sarja voidaan kuitenkin kertoa monella eri tavalla. Juuri tuo kerrontatapa, eli kaikki tarinan tapahtumat ja teot esitysjärjestyksessä, on tarinan *syuzhet*, eli juoni (Propp 1984, 76).<sup>8</sup>

*Fabulan* ja *syuzhetin* eroa on usein verrattu tarinan ja juonen eroon. Tarina on alkuperäinen kertomus, ja juoni puolestaan tarinankertojan konstruktio siitä. Juonessa tarinankertojan on mahdollisuus leikata pois, korostaa, muuttaa kestoa ja tapahtumien järjestystä (Heinonen et al 2012, 103).

Eräs klassinen esimerkki *fabulan* ja *syuzhetin* erosta on elokuva *Citizen Kane* (Citizen Kane 1941). Elokuva alkaa päähahmon kuolemalla ja kertoo sitten hänen elämänsä vaiheet takaumina. Tässä *fabula* on tarina kronologisessa järjestyksessä. Se kertoo päähenkilön elämän vaiheet ja päättyy tämän kuolemaan. Esitystavassa on siis rikottu tarinan kronologinen järjestys. Koska elokuva alkaa päähenkilön kuolemalla, se vaikuttaa myös siihen, miten katsoja katsoo hänen elämästään kertovia tapahtumia.

---

<sup>8</sup> Teoksessaan *Basic Elements of Narrative* David Herman kirjoittaa *fabulan* ja *syuzhen* olevan tarinan *what* ja *how*, eli mitä ja miten (2009 s. 93-94).

Siten tarinan kronologisella järjestyksellä on tärkeä vaikutus elokuvan rakenteeseen ja siten tunnelmaan.

Opetuksessa on mahdollista tehdä samantyylinen ero opetettavan asian ja opetustavan välillä. Opetettava asia on useimmiten lähtökohtana, ja sen kautta on myös hyvä miettiä sitä, millä opetustavalla sisältö tulisi entistä voimakkaammin esille. Opetussuunnitelma listaa monia opetuksen tavoitteita. On kuitenkin jätetty opettajan päätettäväksi se, miten opetus toteutetaan. Onko ilmapiiri auktoriteettinen vai keskusteleva? Tehdäänkö yksin vai pareittain vai ryhmässä? Millaista oppimateriaalia käytetään? Saman asian voi opettaa tuhansilla eri tavoilla. Opetusta auttaa, jos työtavat valitsee niin, että ne korostavat sitä asiaa, jota halutaan opettaa.

Eri dramaturgisten tekniikoiden soveltamisessa opetukseen on tarpeen miettiä, mikä kiinnostaa yleisöä eli opetettavia. Se voi olla jotain sellaista opetettavien omasta elämismaailmasta, johon opetettavilla on luontainen kiinnostus. Se voi myös olla jotakin sellaista, jonka voidaan olettaa olevan yleisesti kiinnostavaa, yllättävää tai uteliaisuuden herättävää. Vaikka opetettava aihe olisi itsessään vähemmän kiinnostavaa, kuten esimerkiksi yhteenlasku, se voidaan esittää yleisesti kiinnostavalla tavalla muuttamalla esitystapaa.

Venäläinen lastenkirjailija Grigori Oster (2000) on kirjoittanut matematiikan laskuista hyvin erilaisen tehtäväkirjan. Laskut ovat samoja yhteen- ja miinuslaskuja kuin muissakin matematiikan kirjoissa. Tehtävien kertomukset ovat kuitenkin omituisia ja koomisia. Eräässä tehtävässä Ville syö kenkälankkia kymmeniä purkkeja, ja tehtävänä on laskea ne yhteen. Tehtävä on kiinnostava, koska esitystapa on erilainen. Tehtävä käyttää samalla uteliaisuutta hyväkseen, sillä onhan kiinnostavaa tietää, miten paljon Ville pystyy iljettävää kenkälankkia syömään. Samalla tehtävä myös vieraannuttaa tavallisista 'omena plus kaksi omenaa' -tyyppisistä tehtävistä (Oster 2000, 8).

Eräs esimerkki tieteellisen materiaalin muuttamisesta dramaattisempaan muotoon on neurologian professori Oliver Sacksin kaunokirjallinen tuotanto. Sacks on tehnyt neurologisista ongelmista kärsivistä ihmisistä tarinoita mm. teoksessaan *Mies, joka luuli vaimoaan hatuksi* (*The Man Who Mistook His Wife for a Hat*). Tarinat antavat todellista, tieteellisesti pätevää tietoa ihmisen havainnoinnista ja aivojen toiminnasta dramaattisessa muodossa (Sacks, 2011). Sacks olisi voinut kirjoittaa tavallisia

asiatekstejä ja tieteellisiä artikkeleita, mutta tarinankerronnallisella lähestymistavalla hän tavoittaa ihmiset eri tavalla. Tarinoissa ihmisten ongelmat ovat samaistuttavia ja vaikutukset tuntuvat voimakkaammin.

Olen ajoittain tarkoituksellisesti muokannut esitystapaa omassa opetuksessani. Opettaessani lukiossa tarinankerrontakurssia tunneilla piirrettiin hyvin harvoin, vaikka kyseessä oli kuvataiteen kurssi. Tunneilla painottuivat luennointi ja kirjoittaminen kuvallisen ilmaisun sijaan. Halusin kertoa dramaturgian tekniikoista opetettaville, mutta samalla halusin tietää, mitkä hahmot, genret tai tarinat kiinnostivat heitä. Tavoitteena oli, että he itse ymmärtäisivät, mikä heitä kiehtoo tarinoissa. Samalla tarkoitukseni oli opettaa heille tekniikoita, joiden avulla he voivat rakentaa itselleen mieluisia tarinoita. Olisimme voineet toki piirtää hahmoja opiskellessamme niitä, tai olisin voinut yksin luennoida tekniikoista ottamatta opiskelijoiden mielipiteitä huomioon. Omasta mielestäni valitsemani *syuzhet* oli paras niitä tavoitteita varten, jotka olin asettanut kurssille. Samalla kurssi oli vieraannuttava ja yllättävä, sillä opiskelijat eivät olleet tottuneet vain keskustelemaan ja kirjoittamaan kuvataiteen tunnilla.

Opetettava aihe ei tietenkään ole ainut opetustapaa määräävä tekijä. Opettaessani kotikoulussa oppilaita, joita ei oltu hyväksytty oman alueen kouluun kaoottisen käyttäytymisen vuoksi, jouduin keksimään uudenlaisia opetustapoja tunneille vain saadakseni oppilaat keskittymään edes hetken ajan (Hakala, 2011). Usein pyrin soveltamaan dramaturgian tapaan yllätyksellisyyttä tai uteliaisuutta opetuksessa pitääkseni kiinnostusta yllä. Matematiikan tunteja elävöitin piirtämällä taululle piirroksia tehtävän edetessä. Nämä piirrokset eivät liittyneet mitenkään matematiikkaan, mutta herättivät oppilaiden uteliaisuuden ja kannustivat jatkamaan.

Opetuksen tavassa on mielestäni aiheen lisäksi huomioitava opetettavat, opetuksen puitteet ja tietenkin opettaja itse. Tässä opinnäytetyössä etsin omaa tapaani opettaa käyttämällä vahvuuksiani dramaturgiassa hyväksi. Oikean *syuzhetin*, eli opetustavan, löytäminen on jatkuva prosessi, joka määräytyy monen tavoitteen ja tekijän mukaan. Opetuksen esitystapa voi muuttaa opetettavien kokemuksen hyvinkin tylsästä aiheesta kiinnostavaksi, ja voi siten olla juuri ratkaiseva tekijä pedagogisten tavoitteiden toteutumisessa.

### 3.7 Tarinan teema

Are Nikkinen ja Janne Rosenvall kirjoittavat teoksessa *Elokuvan runousoppia* elokuvan teemasta. Teema on tarinaa yhdistävä laaja idea, joka käsittelee yleisinhimillistä kokemusta. Teema tuo tarinaan syvyyttä ja antaa katsojalle kosketuspintaa. Nikkisen ja Rosenvallin mukaan teema ilmaistaan toistamalla samantapaisia tarinoita ja tapahtumia. Teema ei ole sama asia kuin sanoma tai väite. (Nikkinen et al 2007, 174-177)

Tarinankertojalle teema kertoo, mitkä osat kuuluvat tarinaan tarinaan, eli teema on se sisältö, joka määrää tarinan muotoa. Näin teema välittyy tarinan henkilöiden ja tapahtumien kautta. Teemaa ei tarvitse paljastaa heti alussa, mutta se on läsnä tarinan alusta lähtien, sillä usein teemasta vihjataan jo tarinan ensimmäisessä kohtauksessa (Nikkinen et al 2007, 175).

Teoksessa *Fiction: Reading, Reacting, Writing* Laurie Kirsznern ja Stephen Mandel kirjoittavat siitä, miten teemaa voi etsiä tarinasta. Heidän mukaansa teema on erotettava juonesta ja tarinasta. Jos tarinasta yrittää löytää teemaa, voi helposti päätyä toistamaan tarinaa. Teeman pitäisi kuitenkin ylettyä tarinan rajojen ulkopuolelle. Tarinan tulisi koskettaa kuulijaa ja hänen maailmaansa juuri teeman kautta. (Kirsznern et al 1994, 293) Jotta yleisö voisi itse löytää teeman tarinasta, tarinankertojan ei pidä alleviivata sitä.

Alaluvussa 2.1 käsitteelin ihmisen taipumusta nähdä itsensä ulkopuolisissa elementeissä, esimerkiksi tarinan hahmoissa ja tapahtumissa. Tämä samaistuminen tapahtuu jokseenkin automaattisesti, ja siksi yleisö voi löytää tarinasta teeman tai merkityksiä, vaikka tarinankertoja ei olisi sitä tarkoittanut. Keith Johnstone kirjoittaa teoksessaan *Impro*, että tarinan sisältö huolehtii usein itsestään (Johnstone 1996, 113-114). Tarinankertojan on toki tärkeä olla tietoinen myös tarinan sisällöstä ja sen mahdollisista tulkinnoista. Ihmiset saattavat kuitenkin löytää tarinasta helposti sellaisia sisältöjä, mitä tarinankertoja ei ole tietoisesti asettanut, sillä he eläytyvät tarinaan ja tulkitsevat sitä aktiivisesti.

Teeman ei kuitenkaan tarvitse välittyä samaistumisen kautta. Teema voi olla löydettävissä, ja sillä voi olla merkitystä yleisölle, vaikka he eivät samaistuisikaan hahmoihin. Teema voi koskettaa muullakin tavalla, esimerkiksi puhuttelemalla asioita jotka ovat yhteiskunnallisesti tai sosiaalisesti merkittäviä ajassamme.

Mihail Bahtin kirjoittaa Dostojevskin ideoista hänen kertomustensa taustalla. Hän sanoo Dostojevskin olleen äärimmäisen lahjakas kuuntelemaan aikakautensa dialogia, jota hän käytti omissa teoksissaan. Dostojevski toi esiin niin aikansa hallitsevia kuin piilotettujakin ääniä, mikä antoi hänen tarinoilleen kosketuspintaa ja liitti ne aikansa todelliseen dialogiin (Bahtin 1991, 135-137).

Teeman voi tuoda tarinassa monella tavalla. Eräs tekniikka teeman korostamiseksi on toisto (Nikkinen et al 2007, 177). Teemaa voi rakentaa muun muassa toistuvien motiivien kautta. Motiivit ovat toistuvia elementtejä, jotka viestittävät tarinan teemaa. Teoksessa *Popular Culture Theory And Methodology* David Feldman kirjoittaa, että Shklovskyn mukaan tarinasta on löydettävissä osia, joita ei voi vähentää. Hän kutsuu tällaisten osien teemaa motiiveiksi. Motiivit voivat olla sidottuja tai vapaita. Sidottu motiivi on välttämätön juonen ymmärtämisen kannalta. Vapaa motiivi voi myös olla äärimmäisen tärkeä tarinalle, mutta sen poistaminen tai lisääminen ei vaikuta juonen rakenteeseen olennaisesti. (Feldman 2006, 204)

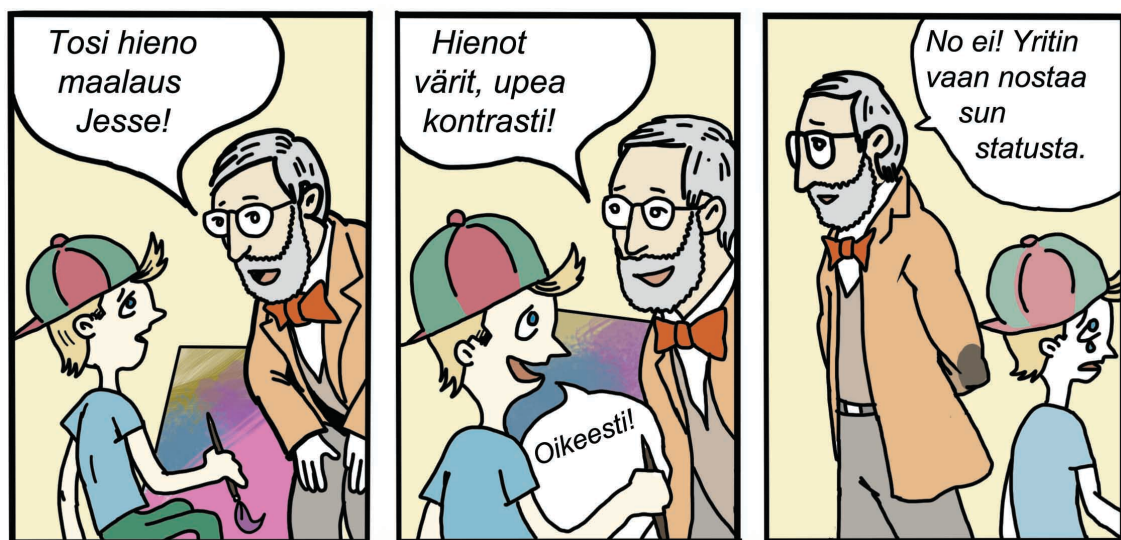
Teema on myös mahdollista tuoda esille kontrastin tai vertailun kautta. Nikkisen ja Rosenvallin mukaan hahmot tai juoni voidaan rakentaa edustamaan tarinan eri puolia. Vastaparit tuovat tarinaan konfliktin, joka luo dynaamisuutta (Nikkinen et al 2007, 177). Samanaikaisesti vastaparit luovat voimakkaan kontrastin, eli teeman vastapuolet erottuvat toisistaan voimakkaasti.

Hyviä esimerkkejä teemasta on löydettävissä sarjakuvien supersankaritarinoista. Niiden päähahmoilla, supersankareilla, on usein yli-inhimillisiä voimia, erikoisia asusteita ja epätodellisen esteettinen ruumiinrakenne. Tarina saattaa kertoa taistelusta esimerkiksi superroistoa vastaan. Vaikka tarinat käsittelevät epätodellisia asioita ja henkilöitä, niistä on kuitenkin löydettävissä yleisinhimillinen taso, joka tekee tarinasta merkityksellisen tavalliselle lukijalle. Esimerkiksi Hämähäkkimies päätty sankariksi, sillä hän kokee suuren menetyksen johtuen omasta välinpitämättömyydestään. Tämä johtaa siihen, että hän alkaa käyttää voimiaan taistelussa pahaa vastaan. Vaikka tarina kertoo hyvän ja pahan taistelusta, sen hallitseva teema on vastuu. Teema toistuu siten, että Hämähäkkimies joutuu tekemään vastuullisia valintoja taistelussa roistojen vastaan, esimerkiksi rakkauselämänsä ja ystäviensä suhteen (Amazing Fantasy #15, 1962).



Opetuksessa ensisijainen tavoite ei ole samaistuttaa tai herättää tunteita, joten teema voi olla jotain aivan erilaista. Tässä tutkimuksessa vertaan teemaa niihin suunniteltuihin elementteihin, jotka ovat opetuksessa läsnä, mutta joita ei mainita konkreettisesti opetustilanteessa. Tärkeää on, että teema on toistuva ja vaikuttaa vahvasti siihen, mitä materiaalia opetukseen valitaan. Opetuksessa voi olla monta teemaa samanaikaisesti, ja useimmiten onkin. Esimerkiksi yhdellä tunnilla saattaa olla tavoitteena tutustuminen, ryhmähengen luominen tai totuttautuminen työskentelyyn.

Tällaista tavoitetta ei tarvitse ääneen alleviivata. Jos opettaja tunnistaa tavoitteen olevan olennainen tunnille, hän voi miettiä, miten teeman voi tuoda esille sanomatta sitä ääneen. Jotkut asiat voi myös sanoa ääneen, mutta tarinan teeman tapaan jotkut saattavat menettää tehonsa, kun niistä puhutaan. Esimerkiksi jos opettaja pyrkii tarkoituksellisesti nostamaan opetettavien statusta, hän voi menettää tekemänsä työn tulokset hetkessä, jos hän puhuu ääneen siitä mitä on tekemässä.



KUVA 7: Jotkut oppitunnin teemat on parempi jättää sanomatta. 2013

Kotikoulussa opettaessani pyrin tuomaan esille yhteistyön merkitystä, toisten kunnioitusta ja välittämistä toisesta ihmisestä. En kuitenkaan lähtökohtaisesti saarnannut siitä, sillä huomasin sen puuduttavan oppilaitteni mielen hetkessä. Sen sijaan teimme ryhmätöitä ja tarkastelimme erilaisia tilanteita, joissa nämä tekijät vaikuttivat, ja pyrin aina itse suhtautumaan positiivisesti näihin arvoihin. Vaikka opetus saattoi koskea

esimerkiksi matematiikkaa, ryhmätyön kautta sen aiheeksi tuli myös sosiaalisten taitojen opettelu.

Opetuksen tavoitteet ovat yleissivistäviä ja oppiainekohtaisia, mutta taustalla olevat kasvatukselliset tavoitteet ylittävät ainerajat ja kantavat opetusta. Tällaisia ainerajat ylittäviä tavoitteita voi hyvin verrata tarinan teemaan. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa on nimetty perusopetuksen arvopohjaa. Opetuksen taustalla vaikuttavia arvoja ovat muun muassa ihmisarvot, tasa-arvo ja ympäristöeettisyys. Opetuksen tavoitteena on oppia tuntemaan oma sosiaalinen, kulttuurinen ja fyysinen ympäristö. Perusopetuksen tehtävä on sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen. Juuri tuo kasvatuksellinen tehtävä pyrkii yhteisöllisyyteen, terveen itsetunnon kehittämiseen ja tasa-arvoon (Opetushallitus 2004, 5-6).

Nämä arvot ja tavoitteet toimivat pintaa syvemmällä tasolla, joka on verrannollinen dramaturgiseen teemaan. Samalla ne myös ohjaavat opetuksessa tehtäviä valintoja samalla tavalla, kuin tarinan teema ohjaa tarinan rakentamista.

Yleisön on tarkoitus löytää teema tarinasta ilman, että sitä osoitetaan erikseen. Tällöin teeman pitää tuntua tarinan tapahtumissa. Opetuksessa ymmärrettävyys ja informaation välittyminen on tärkeää. Saattaa olla, että opetuksessa teemaa on mahdotonta välittää sanomatta siitä ääneen. Silti, voimme tuoda esille teemaa dramaturgian keinoin, esimerkiksi toistamalla. Sanomaa vahvistaa se, että teemaan viitataan eri vaiheissa eri tavalla. Näin toisto ei tunnu jankkaavalta. Kun vaihtelee tapaa tuoda teema esille, tavoittaa mahdollisesti suuremman osan yleisöstä, sillä eri kerrontatavat tavoittavat paremmin eri ihmiset.

Opetuksessa on mahdollista käyttää myös vertailua tai kontrastia hyväksi. Opettaessani tarinankerrontaa lukiossa viittasin usein esimerkiksi Salattuihin elämiin siinä, miten dramaturgisia ratkaisuja ei pitäisi tehdä. Yleensä aina tällaisissa tilanteissa pyrin tarjoamaan myös esimerkin paremmin toteutetusta tarinasta. Joskus erot olivat niin räikeät, että en sanonut lainkaan, kumpi esimerkeistä oli vahva ja kumpi heikko. Uskoin sen välittyvän valituista esimerkeistä vahvemmin. Lähes aina havaitsin, että näin myös kävi. Tällainen kontrastin sovellus auttaa selkeämmin ja ymmärrettävämmin esittämään opetettavan aiheen. Voiko sitä soveltaa teeman kaltaiseen, syvempään opetuksen tasoon?

Jos käsitellään opetuksen taustalla vaikuttavia arvoja, kuten tasa-arvoa tai ihmisoikeuksia, kunnollisen kontrastin aikaansaamiseksi on käytettävä ihmisoikeuksien vastaista materiaalia, mikä voi olla voimakasta. Kontrastissa on pyrkimys selkeisiin eroihin ja dynamiikkaan. Siksi tulisi aina pohtia opetuksessa sitä, miten voimakasta materiaalia voidaan esittää, jotta se ei olisi vahingollista. Esimerkiksi ihmisarvojen välittyminen opetuksessa on ehdottoman tärkeää. Tämän ymmärtämiseksi on opittava, että kaikkialla maailmassa niitä ei käsitetä samalla tavalla kuin Suomessa. On myös hyvä ymmärtää, mitä niiden puuttuminen käytännössä tarkoittaa, mutta ei ole kuitenkaan sopivaa näyttää luokassa kidutusvideoita Guantanamo Bay:stä.

Tällaiset yleisinhimilliset, opetuksen taustalla olevat arvot ovat teemaan verrannollisia myös siksi, että ne välittyvät itsestään. Teema pyritään välittämään tarinan kautta, mutta tarinan ei tarvitse suoraan kertoa siitä. Jokainen oppitunti ei voi olla ihmisarvoista, tasa-arvosta tai ympäristönsuojelusta, mutta opettajan olisi hyvä selvittää nämä asiat ja pohtia niiden suhdetta opetukseen silloinkin, kun opetus ei suoraan liity niihin. Arvot välittyvät opettajan esimerkistä opetettaville jokaisella oppitunnilla. Ja kasvatukselliset tavoitteet ovat aina läsnä, oppiaineesta tai -aiheesta riippumatta.

### 3.8 Tarinan alku

Aloitukset on tärkeää kaikessa kommunikaatiossa. Usein sanotaan, että ensivaikutelma on kaikkein tärkein, sillä se vaikuttaa hyvin vahvasti siihen, miten kohde nähdään myöhemmin. Myös tarinankerronnassa alku usein määrää sen, miten kiinnostuneena katsoja seuraa koko tarinaa. Dramaturgiassa *Point of Attack* tarkoittaa kohtausta, joka aloittaa tarinan etenemisen (Egri 1946, 182-183).

Kuten kaikessa kommunikaatiossa, myös tarinassa, tämä hetki on usein ratkaiseva, sillä yleisön saama ensivaikutelma seuraa mukana ja vaikuttaa koko tarinan ajan. Yleisesti tarinankertojan ei pitäisi käyttää aikaa tapahtumiin, jotka eivät vie tarinaa eteenpäin. David Mamet kehottaakin teoksessaan *Directing Film* menemään jokaiseen kohtaukseen mahdollisimman myöhään ja lähtemään aikaisin pois (Mamet 1991, 28).

*Fabula* ja *syuzhet*, joita käsitelin alaluvussa 3.6, erottavat tarinan ja juonen. *Syuzhet* eli juoni voi alkaa aivan tarinan alusta. James Michnerin *Hawaii*-romaani alkaa siitä, kun merenpinnan alla oleva tulivuori alkaa purkautua, ja Havaijin-saaret alkavat muodostua. *Syuzhet* voi olla järjestykseltään myös hyvin erilainen kuin kronologinen tarinan runko.

Se voi alkaa jopa tarinan lopusta. Esimerkiksi Alan Mooren sarjakuva *The Reversible Man*. Se kertoo lyhyesti miehen elämäntarinan, joka alkaa tämän kuolemasta ja päättyy syntymään (2000AD #308, 1983). Tarinankerronnan voi siis aloittaa monesta tarinan eri kohdasta.

Ei siis ole olemassa yhtä oikeaa tapaa aloittaa kertomusta. Alun ei välttämättä tarvitse viedä tarinaa suoraan eteenpäin, kunhan sillä on jokin dramaturginen tarkoitus. Vaikka *Point of Attack* olisi vasta myöhään juonessa, sitä edeltävät tapahtumat voivat toimia tarinan eduksi. Niillä on mahdollista luoda tunnelmaa, esitellä henkilöitä ja tapahtumapaikkaa, tai vihjata tarinan teemasta.

Tarinankerronnan voi aloittaa monella tavalla. Seuraavaksi esittelen erilaisia tarinoissa käytettyjä aloituksia. Samalla pohdin, miten niitä voisi soveltaa opetukseen.

#### *Suoraan toimintaan*

Jos tarina alkaa toiminnallisella kohtauksella, se houkuttelee yleisön mukaan heti alusta. Toiminta on yleisölle kiinnostavaa, sillä se vie tarinaa eteenpäin. Suoraan toimintaan -alku ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tarina alkaa *Point of Attack*:stä. Alun toiminta ei välttämättä kuljeta tarinan pääjuonta lainkaan eteenpäin. Esimerkiksi Nicolas Winding Refnin ohjaama *Drive* elokuva alkaa takaa-ajokohtauksella, joka on hyvin toiminnallinen (Drive, 2011). Kohtaus ei ole osa varsinaista tarinaa, mutta se vetää toiminnan kautta katsojan mukaan rikolliseen maailmaan mihin tarina sijoittuu. Elokuvan *Point of Attack* tulee vasta kun päähenkilö tapaa naapurinsa, jota hän päätyy suojelemaan rikollisilta tarinassa.

Opetuksessa käsitellään usein asioita, jotka ovat lähtökohtaisesti vieraita. Tavoitteena on kerätä uutta tietoa vankan yleissivistyksen rakentamiseksi. Jos haluaa suunnitella oppitunnin, jossa hypätään suoraan toimintaan, on oltava varma siitä, että opetettavat pysyvät mukana. Tämä on mahdollista esimerkiksi aiheiden kanssa, joita kerrataan tai jotka ovat helposti ymmärrettäviä. Tietysti, jos opettaja luennoi jostain asiasta, on aiheesta hyvä joskus leikata turhaa selittelyä pois ja aloittaa kiinnostavasta, jotta saa yleisön puolelleen. Tällaisissa tilanteissa opettaja joutuu tietenkin myös punnitsemaan, mikä tieto on todella tärkeää ja mitä voi jättää kertomatta. Suoraan toimintaan -alku voi olla myös liittymätön tunnin aiheeseen tarkoituksenaan saada opetettavat mukaan.

### *In medias res*

Tällainen tarinan aloitus perustuu myös kronologian muuttamiseen. *In medias res* on latinaa ja tarkoittaa englanniksi käännettynä ”in the middle of things” eli kertomuksen keskellä. *In medias res* -aloitus alkaa tarinan alun sijaan keskeltä tarinaa. Alkua edeltänyt tarina voidaan paljastaa esimerkiksi takaumilla tai dialogin kautta. Tällaista aloitusta käytetään hyvin usein videopeleissä, sillä siten pelaaja pääsee suoraan varsinaiseen peliin heti alussa. (Innovateus.net) *In medias res* muistuttaa suoraan toimintaan -alkua, mutta suoraan toimintaan -alun ei tarvitse välttämättä alkaa tarinan keskeltä. Lajos Egri käyttää esimerkkinä Shakespearen *Hamlet* näytelmää, joka alkaa, kun Hamletin isä on jo murhattu. Samalla Egri toteaa tällaisen tarinan alun rikkovan Aristotelen asettamaa alku, keskikohta, loppu sääntöä. (Egri 1946, 190)

Opetuksessa myös suoraan tehtävään meneminen voi olla oppitunnille luonteva alku. Hyvin vieraannuttavaa saattaisi olla, jos opettaja soveltaisi *in medias res* -alkua puhtaasti ja aloittaisi tunnin keskeltä tuntia, jolloin opetettavat eivät saisi tarvittavaa perehdytystä tunnin aiheisiin. Perehdytys tapahtuisi jälkikäteen. Voi olla, että on tilanteita, joissa tällaista metodia voisi käyttää, mutta itse en ole vielä kohdannut sellaista.

### *Hahmon esittely*

James Bond -elokuvat alkavat usein pääjuonesta täysin irrallisella kohtauksella, jossa Bond päihittää roistoja tai selviytyy kiperistä tilanteista. Nämä kohtaukset pohjustavat elokuvaa karakterisoimalla hahmoa. Bond on peloton, voimakas ja suvereeni sankari, joka selviää helposti kiperistä tilanteista. Hahmon esittely on hyvä tapa aloittaa tarina, jos hahmo on mielenkiintoinen tai todella keskeinen tarinassa.

Myös opetuksessa on mahdollista opettajan esiintyä ikään kuin hahmona. Se, minkä opetettavat näkevät opettajasta, ei koskaan ole koko totuus. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa melko paljonkin siihen, millainen henkilö hän on luokkahuoneessa, opetettavien edessä. Opettajalla on tietenkin monia dramaturgisia mahdollisuuksia liittyen omaan persoonaan. Antamalla tietoja itsestään hän voi herättää uteliaisuuden, yllättää, jopa luoda jännitystäkin. Opettajan on mahdollista kehittää opettajapersoonansa ympärille kokonainen tarina. Ja kuten kaikki tarinat, se jatkuu yleisön mielissä. Yleisö

voi reagoida tarinaan monella tavalla, ja näin he saavat kuvan opettajasta. Jos tämä kuva on jotenkin haitallinen, sitä voi olla vaikea korjata. Siksi on mietittävä, kuten opettajan yleensäkin täytyy, mitä tietoa itsestään voi opetettaville kertoa ja mitä ei.

On myös syytä pohtia, kuinka paljon vaivaa tällainen metodi tuottaa. Opettajan työssä on käytettävissä rajallinen määrä resursseja. Jos opettaja ryhtyy rakentamaan dramaturgiaa oman persoonansa ympärille, on syytä kysyä, auttaako tämä opetusta. Se voi hyvin tehdä oppitunneista mielenkiintoisia. Jos opettajan motivaatio on kuitenkin jokin muu kuin opetuksen muuntaminen kiinnostavammaksi, on dramatisointi syytä jättää tekemättä.

### *Tunnelman luominen*

Tarina voi hyvin alkaa tunnelman luomisella. Tällöin emme välttämättä saa tarinan tapahtumien kannalta olennaista tietoa, mutta virittäydymme silti samalle aaltopituudelle tarinan tunnelman kanssa. Hyvä tapa tarinassa luoda tunnelmaa, on tarkkailla ympäristöä yksittäisin kuvin. Esimerkiksi elokuva Kadonneen aarteen metsästäjät alkaa vaelluskohtauksella viidakon syvyyksissä. Joukko aarteenmetsästäjiä etsii kartalta kadonnutta hautaa. Vaeltaessaan he löytävät intiaanien myrkkynuolia ja patsaan viidakosta (Raiders of the Lost Ark, 1981). Alun samoaminen luo tunnelmaa aarteen etsinnästä, ja samalla myös jännityksen tunteen. Viidakossa on vaaroja, jotka aarteenmetsästäjät saattavat joutua kohtaamaan.

Kirjassaan Näkymätön Taide Scott McCloud kertoo vastaavanlaisesta tekniikasta sarjakuvassa. Hän antaa esimerkin sarjakuvan muodossa keittiöstä, josta näytetään yksittäisiä kuvia. Hella on tulella. Vihanneksia on pilkottu leikkuulaudalla. Kattilasta nousee höyryä (McCloud 1994, 88). Kun lukija näkee nämä kuvat, ne luovat hänen mielessään vahvan paikan tunnun. Muut aistit alkavat täydentää mielikuvaa paikasta, ja saatamme muistaa esimerkiksi jonkin ruuan tuoksun. Tarina ei etene. Kukaan ei laita keittiössä ruokaa. Seuraamme silti eteenpäin, sillä tunnelma on vangitseva.

Opetuksessa tätä tekniikkaa on vaikea soveltaa, sillä kerronnallinen ote tunnelmaan tai paikkaan ei ole tarpeen. Olemme luokassa fyysisesti täysin läsnä. Aistimme eivät siis täydennä mitään. Eräs tapa, jolla monet opettajat aloittavat tuntinsa, liittyy mielestäni tunnelman luomiseen. Opettajilla on tapana olla hiljaa ja odottaa, että luokka hiljenee.

Näin opettaja antaa esimerkkiä, mutta luo myös tunnelmaa. Hän toteuttaa toisaalta haluamaansa hiljaista tunnelmaa luokassa, ja toisaalta rikkoo sitä yleistä tunnelmaa, joka luokassa vallitsee. Usein opettajat ovat hyvin paljon äänessä luokahuoneessa. En ole koskaan suosinut tätä metodia, sillä mielestäni se on liian passiivinen ja aikaa vievä. Voin saada opetettavat hiljaisiksi, vaikkapa herättämällä heidän uteliaisuutensa kiinnostavalla kysymyksellä.

### *Uteliaisuuden herättäminen*

Kirjoitin aikaisemmin uteliaisuuden herättämisestä yleisesti dramaturgisena keinona. Uteliaisuuden herättäminen on myös hyvä tapa aloittaa tarina. Hyvä dramaattinen kysymys saa yleisön janoamaan vastauksia, jolloin he myös seuraavat tarinaa eteenpäin. Tämä on juuri tarinan alun kannalta tärkeää, sillä se on kriittinen kohta. Uteliaisuus on luonnollinen tapa saada yleisö mukaan. Kirjailija David Kaplanin mukaan tällainen, niin kutsuttu *teaser* aloitus saa yleisön mukaan, sillä se osallistaa yleisöä (Kaplan 1996, 59; 61-62)

Uteliaisuuden herättämistä voi myös soveltaa opetuksen aloitukseen. Koska oppitunti on yleensä yksittäinen kokonaisuus ja pitää sisällään vastauksia kysymyksiin, voi olla hyvä aloittaa juuri niistä kysymyksistä. Vastauksia voi antaa niin, että mielenkiinto pysyy yllä läpi opintunnin. Esimerkiksi, jos tunnin aloittaa vaikkapa sanomalla, että tänään on luvassa hurja yllätys, ei yllätystä kannata paljastaa heti tunnin alussa. Parhaiten uteliaisuuden herättäminen toimii, jos se liittyy olennaisesti niihin sisältöihin joita tunnilla ollaan opettamassa. Jos tarkoituksena on saada opetettavien kiinnostus herättämällä uteliaisuus, ei ole mitään syytä, miksi dramaattisia kysymyksiä ei tulisi esittää heti tunnin alusta lähtien.

## **3.9 Komiikka tarinankerronnassa ja opetuksessa**

Komiikka on ollut osa tarinankerrontaa Antiikin ajoista lähtien. Aristoteles nimeää Runousopin komedian yhdeksi tärkeimmistä tyylilajeista (1997, 159). Runousopin määritelmä on kuitenkin rajallinen, sillä se antaa ymmärtää, että komediaa käsitellään kokonaan omassa osassa. Tämä mahdollinen osa on kuitenkin kadonnut. Runousopin Aristoteles käsittelee säilyneessä osassa komediaa tragedian vastakohtana siinä, miten se esittää hahmonsia. Tragedia pyrkii tekemään hahmoistaan yleisöä parempia, ja komedia vastaavasti perustuu siihen, että hahmot ovat yleisöä huonompia. (Aristoteles

1997, 160) Tänäkin päivänä monissa komedioissa komiikka perustuu ihmisten heikkouksiin, huonoon käytökseen ja epäonnistumiseen vakavissa tilanteissa.

Alaluvussa 3.3 Yllätyksen käyttö kirjoitin siitä, miten yllätys voi olla avain huumoriin. Kyse ei ole vain yllätyksestä vaan odotusten romahduttamisesta. Olemme tässä vaiheessa käyneet läpi eri tarinankerronnan keinoja, ja useimmat näistä pelaavat jotenkin odotusten kanssa yhteen: Uteliaisuus luo odotuksia, jännityksessä on olemassa odotus jännityksen raukeamisesta toivotulla tai ei toivotulla tavalla, yllätyksen on rikottava odotukset, genre luo odotuksia ja vieraannuttamalla pyritään viemään tarina odotusten ulkopuolelle.

Odotuksista on kyse myös komiikassa. Immanuel Kant sanoo komiikan perustuvan siihen kun jännittynyt odotus muuttuu ei miksikään, joka ei voi miellyttää järkeä (Kant, 1790). Komiikan on siis astuttava järkevien odotusten ulkopuolelle. Taiteenlaitoksella on tutkittu komiikan käyttö aikaisemminkin. Kandidaatin tutkielmassaan myös Joonas Lehtimäki käsittelee komiikan perustumista odotusten rikkomiseen. (2009, 4)

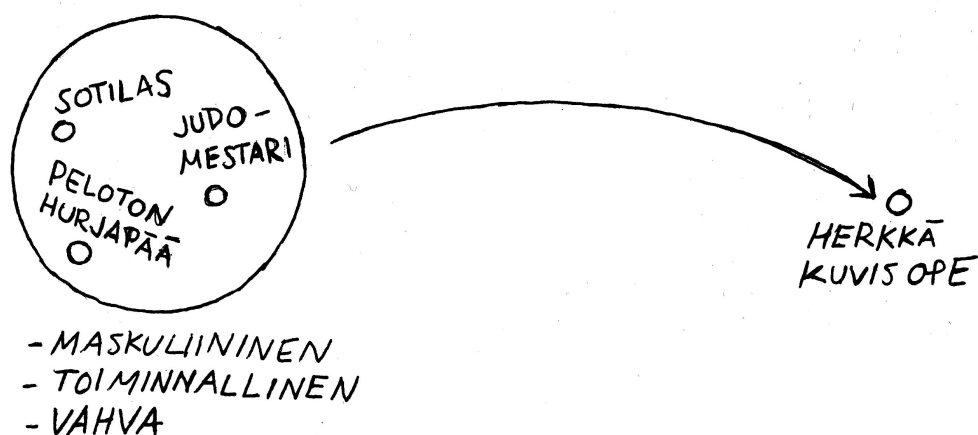
Komiikassa odotuksiin liittyvä tekniikka toimii niin kutsun *set-up, pay-off* -rakenteen kautta. Tekniikka perustuu siihen, että luodaan odotus, joka sitten romahdutetaan. Odottamattoman käänteen aiheuttava yllätys herättää koomisen reaktion yleisössä. Alla oleva sarjakuvastriippi havainnollistaa *set-up, pay-off* -tekniikan käyttöä.





KUVA 8: Itsensä karakterisointi. 2012. Sarjakuva, jossa olen hyödyntänyt set-up, pay-off -tekniikkaa.

Sarjakuvasta voi havaita, miten ensimmäisessä kolmessa ruudussa luodaan odotus (*set up*). Neljännessä ruudussa nämä odotukset rikotaan esittelemällä jotain, mikä rikkoo lukijan odotukset, sillä se sijoittuu täysin odottamattomalle alueelle. Reaktiona on yllätys, josta aiheutuu koominen reaktio (*pay off*). Alla olevassa kuvassa olen havainnollistanut tekniikkaa visuaalisesti. Tämä tekniikka on hyvin yleinen juuri strippisarjakuvissa. Esimerkiksi Bill Wattersonin piirtämä ja kirjoittama Calvin and Hobbes hyödyntää usein tätä rakennetta. Nuori Calvin elää mielikuvitusmaailmassa, seuranaan pehmolelutiikeri Hobbes. Ensimmäiset ruudut kuvaavat Calvinin ja Hobbesin hurjissa seikkailuissa, ja viimeinen ruutu yleensä paljastaa miltä leikki näyttää ulkopuolisen silmin, todellisuudessa. (Calvin and Hobbes, 1985-1995)



KUVA 9: Havainnollistava kuva odotusten rikkomisesta koomisena tekniikkana.

Komiikan on asetettava odotettavan ja järkevän ulkopuolelle, luodakseen koomisen reaktion.

Kuten olen aiemmin vieraannuttamisen ja yllätyksen yhteydessä todennut, myös opetuksesta on löydettävissä kaavoja jotka muodostavat odotuksia. Näitä kaavoja on mahdollista rikkoa, jolloin voimme saada aikaan yllätyksen ja vieraantumisen tunteita. Odotusten rikkoutumisen on myös mahdollista herättää koominen reaktio katsojassa. Komiikkaa hyödynnettäessä on mahdollista rikkoa automaattisesti muodostuvia odotuksia, tai sitten luoda täysin uusia odotuksia omalla toiminnalla. Opetustilanteessa on runsaasti mahdollisuuksia erityisesti tällaisen komiikan käyttöön.

Tarinoissa koomista tyyliä kutsutaan komediaksi. Komiikan käyttö on sittemmin laajentunut komedian ulkopuolelle. Komedia on yhdistynyt myös muiden genreen kanssa. Tällä tavalla sekä komedia, joka on vakavoitunut, että vakavammat genret, jotka ovat keventyneet, ovat uudistuneet Bahtinin kuvaamalla tavalla (1991, 157-158; 178). Komiikan vaikutus vakavaan tarinaan on vieraannuttava. Toisaalta kevyen tarinan vakavoituminen voi myös olla vieraannuttavaa, sillä vastaparit tuovat hyvin esille ristiriitoja ja saattavat vahvistaa toistensa näkyvyyttä. Kyse on kontrastista josta kirjoitin tarkemmin luvussa 3.7 Tarinan teema.

Hieno esimerkki komiikan ja vakavamman draaman yhdistämisestä on televisiosarja *Buffy the Vampire Slayer*. Siinä koulu on kuvattu kauhutarinana, joka on välillä todella

pelottava ja välillä taas hyvinkin koominen (Buffy the Vampire Slayer, 1997-2003). Sarja onkin todellinen keveiden ja raskaiden tunteiden vuoristorata, joka vaihtelee hyvinkin hauskoista tarinoista todella vakaviin. Sarjalle on ominaista, että koomiset hahmot muuttuvat hyvinkin vakaviksi, ja toisaalta vakavistakin aiheista vitsaillaan. Komiikka ja traagisuus luovat yhdessä todella vahvan kontrastin. Siten kauhu ja tragedia tuntuvat todella hirveiltä. Toisaalta komiikka tuo lohtua ja voimaa yleisölle seurata tarinaa eteenpäin, vaikeiden kohtien yli, aina loppuun saakka.

Komiikka voi myös syntyä vastakkainasettelusta, kuten Lehtimäki toteaa tutkielmassaan käsitellessään komiikan *Ambivalenssiteoriaa* (2009, 5). Tällainen voimakas vastakkain asettelu on löydettävissä esimerkiksi *Frasier* televisiosarjasta. Sarjassa nimikkohahmo, keski-ikäinen mies, asuu yhdessä isänsä kanssa. Frasier on hienosteleva ja elitistinen, kun taas isä on arkisempi. Komiikka syntyy usein siitä kun yleisö tunnistaa ristiriidan hahmojen välillä. (Frasier, 1993-2004)

Vahva kontrasti on myös mahdollinen monissa luokkahuoneissa. Opiskelu ei yleensä ole kovin huumoripainotteista, vaan fokus on opetettavassa asiassa ja kasvatuksessa. Siksi opetuksessa esiintyvä huumori voi keventää opetusta ja siten auttaa tunnin jatkumista tavoitteidensa mukaisesti. Komiikka voi antaa voimaa jatkaa opetuksen seuraamista. Se voi rikkoa ennalta-arvattavuutta ja piristää monotonista opetusta vieraannuttavalla vaikutuksellaan. Komiikalla on mahdollista luoda läheisempää suhdetta opetettaviin ja rentouttaa luokan ilmapiiriä.

Koska opetettavat ovat usein samoja tunnista toiseen, komiikkaa on mahdollista luoda yhdessä koettujen asioiden pohjalta. Tällainen komiikka, joka viittaa aikaisempiin aiheisiin ja tapahtumiin, on myös palkitsevaa tunnistamisen kautta. Tällöin joistain koomisista asioista voi muodostua toistuvia vitsejä eli *running gagejä*<sup>9</sup>. Esimerkiksi opettaessani lukiossa, koin muutamia takaiskuja luokan teknisten laitteiden kanssa. Sekä omasta vitsailustani, että opiskelijoiden aloitteesta johtuen informaatioteknologiantaitojeni puutteellisuudesta tuli toistuva *running gag* luokassa.

---

<sup>9</sup> *Running gag* on toistuva koominen elementti. Se voi olla esimerkiksi kertautuva repliikki tai toiminta. (Beaver 2006, 207) Esimerkiksi Kennyn kuolema on lähes jokaisessa *South Park* televisiojaksossa toistuva *running gag* (South Park, 1997-).

Tuttujen opetettavien kanssa komiikasta voi myös muodostua riski. Opettaessani lukiossa tarinankerrontaa, huomasin tuntien välillä menevän liialliseksi vitsien kertomiseksi. Tämä tapahtui ihan luonnollisesti, pikkuhiljaa ja huomaamattani. Vitsailu alkoi häiritä opetusta, sillä se vei tilaa opetettavilta asioilta. Näin komiikalla voi olla myös negatiivinen vaikutus. Tätä ongelmaa voi olla vaikea havaita, jos se ei ole todella häiritsevää, sillä vitsaillessa luokassa oli hyvä ilmapiiri, ja tunnit tuntuivat menevän oikein hyvin. Tästäkin syystä opettajan tulisi tarkastella omaa työtään kriittisesti, vaikka tuntuisi siltä, ettei opetuksessa ole vikaa. On opettajan vastuulla, että komiikka toimii opetusta vahvistavana tekijänä, eikä sitä vastaan.

Komiikalla on mahdollista keventää opetusta ja lomauttaa vakavista aiheista. Sillä on mahdollisuus myös alleviivata tärkeitä sisältöjä samaan tapaan kuin muilla dramaturgian tekniikoilla. Komiikan kokeminen luokassa voi olla hyvin vaihtelevaa tavallisesta opetuksesta ja siten jäädä mieleen poikkeavan luonteensa vuoksi.

Aristoteleen mukaan komiikka jäljittelee huonoa toimintaa ja epäonnistumista koomisella tavalla. On siis selvää, että myös tosi elämässä komiikka voi perustua vahingoniloon ja olla siten loukkaavaa. Tärkeää olisikin tunnistaa, milloin komiikka on vapauttavaa ja milloin alentavaa. Komiikka voi olla hyvinkin tuhoava tekniikka, jos se on liian sopimatonta tai jollain tavoin loukkaavaa. Tällöin vitsin kertoja ja yleisö hyötyvät voittajina, kun taas vitsin kohteesta tulee häviäjä (Carr et al 2006, 88-95/ sit. Lehtimäki 2009, 2)<sup>10</sup>. Komiikan kaksijakoisuus aiheuttaa jatkuvaa keskustelua siitä, mistä saa vitsailla ja mistä ei. Esimerkiksi Saamelaiskomiikasta ja saamelaisvitseistä kirjoitettiin Helsingin Sanomissa viimeaikoina (Ahonen, 12.7.2013). Siinä pohdittiin sekä huumorin vapauttavaa, että loukkaava vaikutusta saamelaisia kohtaan.

Opettajan on mahdollista pilailla luokassa omalla kustannuksellaan, ja jopa opetettavien kustannuksella. Tämä kuitenkin vaatii aina opettajalta sosiaalista taitoa tunnistaa, miten vitseihin reagoidaan. Opettajan ja opetettavien välillä saattaa vallita kirjoittamattomia sopimuksia siitä, mitä saa sanoa ja kenestä. Tällaisissa sopimuksissa on opettajan oltava äärimmäisen varovainen, jotta hän ei riko sopimusta. Komiikan tarkoitus on tuoda iloa

---

<sup>10</sup> Carr, J. ja Greeves, L. 2006. The Naked Jape. Undercovering the Hidden World of Jokes. Teosta ei ollut saatavilla, ja siksi siihen on viitattu toisen lähteen kautta.

luokkahuoneeseen. Jos siitä aiheutuu negatiivinen kokemus jollekin, komiikka toimii silloin itseään ja pedagogisia tavoitteita vastaan.

## 4. Haastattelut

Tässä luvussa käsittelen tarinankertojien ja opettajien haastatteluja, jotka toteutin hankkiakseni tietoa ja kerätäkseni kokemuksia tarinankerronnan käytöstä opetuksessa. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen haastattelumetodin valintaa. Toisessa alaluvussa esittelen haastateltavat ja heidän painottumisensa taiteen ja opetuksen kentällä. Kolmannessa alaluvussa kerron lyhyesti, miten luokittelin haastattelut. Vastausten vertailu -alaluvussa tarkastelen kysymysten kautta luokiteltuja vastauksia suhteessa toisiinsa. Haastattelun analyysi -osuudessa pyrin löytämään haastatteluista laajempia teemakokonaisuuksia ja toistuvia kuvioita.

### 4.1 Teemahaastattelu

Havaittuani tarinankerronnan käytön opetuksessa sopivammaksi tutkimusaiheeksi, aloin tutkia aiheesta olemassa olevaa tietoa. Itse aiheesta eli siitä, miten opettaja voi omassa esiintymisessään ja opetuksessaan käyttää tarinankerronnan yksittäisiä tekniikoita hyväksi, en löytänyt aiempaa kirjoitettua tietoa. Omat opetuskokemukseni eivät myöskään olleet riittävä pohja tutkimuksen aineistoksi, minkä haastatteluista saatu materiaali osoittikin myöhemmin todeksi.

Siksi päädyin keräämään aineistoa haastattelujen kautta. Koska opetuksen dramaturgia ei käsitteenä ole kovin vakiintunut tai laajasti tunnettu, en voinut olettaa kenen tahansa opettajan pystyvän vastaamaan kysymykseen, mitä se on tai mitä dramaturgia opetuksessa voisi olla. Siksi rajasin haastateltavani niin, että kaikki heistä ovat olleet ammattimaisesti tekemisissä sekä tarinankerronnan että opetuksen kanssa.

Koska halusin tavata haastateltavat kasvotusten, päätin tehdä haastattelun kyselylomakkeen sijaan. Haastattelumenetelmä oli valittava strukturoidun ja strukturoimattoman väliltä. Strukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan menetelmää, jossa kysymykset on suunniteltu etukäteen hyvin tarkasti. Tilastokeskuksen Virsta-palvelun mukaan strukturoitu haastattelu toteutetaan yleensä haastattelulomakkeena, ilman haastattelijan ja haastateltavan välitöntä vuorovaikutusta. Strukturoidussa haastattelussa ei ole mahdollista löytää uutta tietoa, koska mitattava asia on entuudestaan tarkkaan määritelty. Vain jakaumat voivat muuttua. (Tilastokeskus) Koska tutkimusaiheestani ei täsmällistä, aiempaa tutkimusmateriaalia löytynyt, olin keräämässä juuri uutta tietoa.

Strukturoitu haastattelu olisi ohjannut vastauksia voimakkaammin, ja siten uusia ajatuksia ja uutta tietoa olisi todennäköisesti löytynyt vähemmän.

Kirjassaan *Teemahaastattelu* Sirkka Hirsijärvi ja Helena Hurme (1988) kirjoittavat haastattelun muistuttavan paljon keskustelua. Mitä vähemmän haastattelua on strukturoitu, sitä keskustelunuomaisempaa vuorovaikutus on. (1988, 25) Keskusteleva ote tuottikin aitoa tietoa kokemuksesta, uusia ideoita ja näkökulmia aiheeseen. Haastatteluissa on kuitenkin myös funktio, joka erottaa sen keskustelusta: haastattelu tähtää tiedon keräämiseen. Varsinkin koska tutkimusaiheeni oli uusi eikä vielä aivan selkeästi määritelty, keskustelu luisui usein helposti läheisille alueille, kuten draamakasvatukseen ja tarinoiden kerrontaan opetuksessa (ei siis tarinankerrontaan).

Teemahaastattelun tarkoituksena on ohjata keskustelevaa haastattelua osittain ennalta valittujen teema-alueiden kautta. Seuraavaksi esittelen haastattelussa käyttämäni teema-alueistan. Samalla käyn läpi esimerkkien kautta, mitä asioita teemojen alla käsiteltiin.

Hyvä tarina

- Mitä se on?
- Mitä dramaturgia on?
- Mitkä tarinat omasta mielestä hyviä?
- Onko mahdollista määritellä yleisesti?

Hyvä opetus

- Mitä on hyvä opetus?
- Omia kokemuksia opetuksesta.
- Mitä yhtäläisyyksiä näet opetuksella ja tarinankerronnalla?

Dramaturgia opetuksessa

- Mitä tarkoittaa?
- Käytätkö omassa opetuksessa?
- Jos, niin mitä tekniikoita ja miten?
- Onko ilmennyt hyötyjä tai haittoja?

Komiikka opetuksessa

- Käytätkö omassa opetuksessa?
- Käytätkö tekniikoita hyväksi, vai tuleeko komiikka itsestään?
- Oletko huomannut hyötyjä tai haittoja?

Teema-alueista auttoi pitämään keskustelun suunnitelluilla raiteilla sen verran, että sain vastauksia, jotka vastasivat juuri minun tutkimuskysymykseeni eli kerryttivät juuri haluttua tietoa. Lisäksi teema-alueilla rajattu ja ohjattu haastattelu oli vähemmän työläs analysointivaiheessa. Yhtymäkohtia, eroja ja vastausten suhteita toisiinsa, oli helpompi hahmottaa, kun haastattelut seurasivat samankaltaista peruskaavaa. Näin puolistrukturoitu haastattelumenetelmä osoittautui tehokkaammaksi ja taloudellisemmaksi menetelmäksi. (Hirsjärvi 1988, 25) Aineiston analysointi ilman ennalta määriteltyjä teema-alueita olisi työläämpää, joten taloudellisista syistä päätin, että ohjaan keskustelua juuri teema-alueiden avulla.

Teemahaastattelun ehdoiksi asetetaan, että tutkittavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Tutkija on tutustunut tutkittavaan ilmiöön kokonaisvaltaisesti. Hänellä on myös jonkinlaisia oletuksia ilmiöstä, joiden pohjata hän rakentaa haastattelulle rungon. Haastattelu on myös suunnattava haasteltavien subjektiivisiin kokemuksiin (Hirsjärvi et al 1988, 32).

Omat haastatteluni rakentuivat hyvin pitkälti samalla tavalla: oma lähtökohtani tutkimukselle oli opettamani tarinankerrontakurssi, jonka yhteydessä huomasin itse soveltavani tarinankerronnan menetelmiä opetuksessa. Minulla siis oli lähtökohtaisesti kuva tutkittavasta ilmiöstä, sillä aihe kumpusi henkilökohtaisesta tarpeesta tutkia omaa opetusmetodiani. Tästä johtuen minulla oli myös oletuksia siitä, toimiiko tarinankerronnan sovellus opetukseen ja onko se tarpeellista.

Haastattelujen alkaessa olin huomattavasti varmempi, että opetuksessa on hyötyä tarinankerronnan keinoista. Haastateltavani valitsin niin, että heillä olisi runsaasti omakohtaisia kokemuksia sekä tarinankerronnasta että opetuksesta. Pyrin myös asettelemaan kysymykset niin, että kohdistin ne haastateltavien omiin kokemuksiin opetuksessa ja tarinankerronnassa, sekä omiin mielipiteisiin ja reaktioihin näiden kahden asian yhdistämisestä.

## **4.2 Haastateltavien esittely**

Tässä kappaleessa esittelen haastateltavat ja perustelen jokaisen kohdalla, miksi valitsin juuri heidät tutkimukseeni haastateltaviksi. Kerron samalla, mihin heidän



asiantuntemuksensa painottuu. Olen pyrkinyt valitsemaan haastateltavia erilaisista taustoista niin, että he toisivat erilaisia näkökulmia aiheeseen.

### **Mikko Viljanen**

Teatterikorkeakoulussa dramaturgian lehtorina toimiva Mikko Viljanen on työssään tekemisissä niin opettamisen kuin tarinankerronnan kanssa samanaikaisesti. Hän on koulutukseltaan filosofian ja teatteritaiteen maisteri. Hän on kirjoittanut romaaneja, runoja, kuunnelmia ja käsikirjoituksia.

### **Antti Hints**

Antti Hints toimii opetussuunnittelijana Suomen Sarjakuvaseuralle Sarjakuvakeskuksessa. Opetussuunnittelijan työnkuvaan kuuluu opetussuunnittelu, opettaminen ja kaikki koulutuspuolen suunnittelu. Hints opiskelee kuvataidekasvatusta Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa ja tekee lopputyötä sadun dramaturgiasta.

### **Johan Eichhorn**

Lopputyön ohjaajani Johan Eichhorn toimii itse tarinankertojana kirjailijan ja teatteriohjaajan roolissa. Lisäksi hän opettaa käsikirjoittamista sekä Taideteollisessa korkeakoulussa että teatterin puolella. Hänellä on paljon kokemusta ja teoreettista asiantuntemusta sekä opetuksesta ja tarinankerronnasta.

### **Joonas Lehtimäki**

Joonas Lehtimäki on aikaisemmalta koulutukseltaan luokanopettaja, mutta opiskelee tällä hetkellä kuvataidekasvatusta Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Tämän lisäksi hän opettaa sarjakuvien tekemistä. Joonas piirtää itse myös sarjakuvia, joiden kautta hän on läheisesti tekemisissä komiikan ja tarinankerronnan kanssa.

### **Lasse Hongisto**

Lasse Hongisto toimii historian ja yhteiskuntaopin opettajana Helsingin normaalilyseossa. Hän käyttää historian opetuksessaan kertomuksia hyväksi. Hän on myös tutkinut kertomusten käyttöä opetuksessa väitöskirjassaan *Luonnontieteen*

*historian opetus tieteenhistorian sisältöjen avulla: kehittämistutkimus lukion historianopetuksen mahdollisuuksista.*

### **Karri Lehtonen**

Karri Lehtonen on kuvataidekasvatuksen opiskelija Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Karri opettaa sarjakuvan tekemistä Kauniaisten ja Pohjois-Helsingin kuvataidekoulussa. Hän on tehnyt opetusta myös sarjakuvakeskukselle ja on Eximiolla taidealojen valmennuskurssin vetäjä. Hänen oma taiteellinen työskentelynsä painottuu musiikkiin, sarjakuvaan ja performanssiin.

### **Johanna Rojola**

Sarjakuvataiteilija Johanna Rojola on tarinankerronnan asiantuntija oman taiteellisen työnsä kautta. Hänellä on myös jonkin verran dramaturgian tuntemusta, mutta hänen näkökulmansa tarinankerrontaan poikkeaa teoreettisesta lähestymistavasta. Johanna kokee teorian kaavamaiseksi ja ennalta-arvattavaksi ja pyrkii välttämään sen käyttöä tarkoituksettomasti sekä sarjakuvan opetuksessa, että omissa tarinoissaan.

### **Petri Koikkalainen**

Sarjakuvakeskuksen nuoriso- ja toimintavastaava Petri Koikkalainen on opettanut sarjakuvaa viimeiset viisi vuotta. Hän on koulutukseltaan mielenterveys- ja päihde-erikoistunut lähihoitaja. Koikkalaisen opetus painottuu lyhyempiin työpajoihin muun muassa lapsille, erilaisille erityisryhmille ja työuraa suunnitteleville nuorille. Hän on myös kouluttanut sosiaalialan työntekijöitä ja opettajia käyttämään sarjakuvaa heidän työssään.

## **4.3 Haastattelujen luokittelu**

Teoksessaan *Haastattelun analyysi* toimittajat Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen erottelevat tieteellisen haastattelun journalistisesta haastattelusta sillä, että tieteellisessä haastattelussa aineisto ei sellaisenaan kerro vielä vastauksia. Se on luokiteltava ja sitä on analysoitava. Olennaisin haastattelusta saatava tieto ei välttämättä ole lainkaan näkyvillä alkuperäisissä vastauksissa, vaan paljastuu, kun aineistolle esitetään uusia kysymyksiä. (Ruusuvuori et al 2010, 9-10). Haastattelun eri vaiheet voidaan jakaa osiin. Aineiston keruuta seuraa aineistoon tutustuminen, sen järjestäminen ja rajaaminen.

Tutustumista seuraa aineiston luokittelu sekä teemojen ja ilmiöiden löytäminen (Ruusuvuori et al 2010, 12). Tässä kappaleessa esittelen, miten tutustuin haastatteluaineistoon ja luokittelin sen.

Ensin kuuntelin haastattelut vapaasti, jonka jälkeen litteroin ne tutustuakseni niihin syvemmin. Litterointi osoittautui tehokkaaksi tavaksi käydä aineistoa läpi, sillä se auttoi minua hahmottamaan haastattelut paremmin ja rekisteröimään ne muistiini aineiston käsittelyä varten. En litteroinut aineistoja kovinkaan tarkasti, sillä tein sen lähinnä itseäni varten. Käydessäni haastatteluja läpi uudestaan käytin alkuperäistä ääninauhoitetta, en litteroituja tekstejä.

Aloitin haastattelujen luokittelun niputtamalla eri haastatteluissa saatuja tietoja kysymysten perusteella. Käytin teema-alueista haastattelujen ohjaamiseen, ja se johti usein samojen kysymysten toistamiseen. Haastatteluissa oli siten valmiiksi samoja kysymyksiä, joiden avulla aineisto oli mahdollista luokitella. Kysymykset muuttuivat haastattelujen välillä, ja välillä samoja aihealueita sivuttiin jossain aivan eri osassa kuin muissa haastatteluissa, joten luokittelussa oli jonkin verran muuttuvia tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa vastauksiin. Luokittelu kysymysten avulla osoitti suoria yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia haastateltavien vastauksissa. Käyn niitä läpi Haastattelun analyysi –osuudessa.

Toiseksi luokittelin haastattelut erilaisten teemojen avulla uusien teemojen löytämiseksi. Tein luokittelun aluksi alkuperäisen teema-alueistan mukaan, sekä myöhemmin uusien, laajempien teemojen avulla. Teemaluokittelu auttoi löytämään laajempia yhteyksiä ja eroja vastauksissa. Eroja ja samankaltaisuuksia löytyi teemojen sisältä, mutta myös eri teemojen väliltä. Uusi teemaluokittelu hajotti aineistoa ristiriitaisesti, mutta auttoi löytämään uusia kokonaisuuksia. Pyrin siihen, että vertasin aineistosta kerättyä tietoa jatkuvasti tutkimuskysymykseen. Pidin myös koko haastatteluprosessin ajan päiväkirjaa, jotta aineistoon liittyvät ajatukset eivät pääsisi karkaamaan (Ruusuvuori et al 2010, 12). Päiväkirjan pitäminen auttoi huomaamaan, että annoin haastattelujen vaikuttaa mielipiteisiini melko paljon. Analysoidessani pyrin suhtautumaan kaikkiin haastatteluihin mahdollisimman kriittisesti.

#### 4.4 Vastauksien vertailua

Luokittelu kysymysten kautta tuotti alkuun paljon tietoa haastateltavien suhtautumisesta yksittäisiin, tiukasti rajattuihin aihealueisiin. Aloitin haastattelun yleensä kysymällä, osaako haastateltava omin sanoin määritellä, mitä dramaturgia tarkoittaa. Kaikilla oli jokin näkemys, mutta vain muutamat olivat määritelmästään varmoja. Siitä huolimatta vastauksissa oli paljon yhteneväisyyksiä.

Vastaukset jakaantuivat pääsääntöisesti tiukempiin *miten rakennetaan tarina* - vastauksiin ja vapaampiin *minkä tahansa esityksen muotoilu-* tai *näkökulma tarkastella taiteen kenttää* -vastauksiin. Monissa vastauksissa tuotiin molemmat määritelmät esille. Mikko Viljanen oli ainoa haastateltavista, joka mainitsi dramaturgian alkuperäisen merkityksen näytelmän rakentamisen taitona. Tätä vanhaa dramaturgian määritelmää olisi hankala liittää opetukseen, kun taas laajempi dramaturgian käsite soveltuu kaikkeen viestintään. Viljanen toi myös esille uuden, laajemman määritelmän. (Viljanen, 2013)

Jatkoin haastattelua kysymällä, mitä on hyvä tarina. Tähän kysymykseen vastattiin hyvin kaksijakoisesti. Melkein kaikki vastaukset jakoutuivat joko klassisen, Aristoteleen draamallisen kaaren tai vapaamman, *merkityksellinen tarina on hyvä tarina*–määritelmän puolelle. Melkein kaikki haastateltavat toivat tosin esille sen, että yleisesti hyvää tarinaa on mahdoton määritellä, koska tarina on subjektiivinen kokemus. Omissa mielipiteissä kuitenkin näkyi tämä jyrkkä kaksijakaisuus, joka jakoi haastateltavat noin puoliksi. Johan Eichhorn ja Mikko Viljanen toivat molemmat esille sen, että hyvässä tarinassa on oltava jotain uutta tai uniikkia (Eichhorn; Viljanen, 2013).

Kysymys hyvän opetuksen luonteesta puolestaan tuotti paljon erilaisia vastauksia, jotka vaikuttivat kuitenkin hengeltään samankaltaisilta. Kaikki vastaukset käsittelivät jollain tavalla opetettavien kohtaamista ja vuorovaikutusta. Haastateltavat onnistuivat löytämään paljon yhtäläisyyksiä hyvän opetuksen ja hyvän tarinan välillä. Pian sen jälkeen, kun haastattelut alkoivat, kirjoitin päiväkirjaani ajatuksen, jossa totesin olevan itsestään selvää, että yhtäläisyyksiä löytyy loputtomasti, koska tarinat kertovat elämästä itsestään. Monet yhtäläisyyksistä olivat todella arkipäiväisiä, kuten selkeys ja ymmärrettävyys, jotka ovat toivottavia asioita lähes aina viestinnässä.

Eroja oli taas havaittavissa, kun kysyin, ovatko haastateltavat käyttäneet tarinankerronnan tekniikoita hyväksi opetuksessa. Suurin osa pohti käyttäneensä niitä ainakin tiedostamattomasti. Osa vastasi suoraan, ettei ole ja osa vastasi suoraan käyttäneensä tietoisesti. Kaikki suhtautuivat ajatukseen tekniikoiden käytöstä opetuksessa mahdollisena. Käytettyjä tekniikoita olivat mm. uteliaisuuden herättäminen kiinnostuksen luomiseksi ja yllätyksen käyttö herättelevänä tekijänä (Johan Eichhorn, 2013) sekä kontrastin käyttö selkeyttämiseksi (Antti Hintsa, 2013).

Dramaturgiaa sovellettiin runsaasti tekniikan kautta opetuksen, mutta komiikkaa ei sovellettu tekniikan kautta kovinkaan paljon, sillä sen koettiin perustuvan enemmän intuitioon. Tekniikoiden soveltaminen tapahtui myös usein oman persoonan tai ammattitaidon kautta. Esimerkiksi monet sarjakuvaa opettavista haastateltavista sanoivat selittävänsä asioita piirtämällä niistä havainnollistavia kuvia taululle. Kuvissa käytettiin usein hahmoja, tai muita dramaturgisia elementtejä hyväksi. Esimerkiksi Antti Hintsa kertoi soveltavansa piirtäessään kontrastin käyttöä. Piirroksissa hän esittelee jonkin asian kahden hahmon kautta, joista toinen onnistuu ja toinen ei. (Hintsa, 2013)

Komiikassa esiin nousi useamman kerran yksi tekniikka: improvisaatiosta omaksuttu iloinen mokaaminen ja status-huumori. Useat haasteltavistani sanoivat käyttävänsä erityisesti oman statuksen tarkoituksellista alentamista komiikan keinona. Keith Johnstonen mukaan opettajan on reilussa vuorovaikutuksessa tarpeen alentaa omaa statustaan. Alentamalla omaa statustaan opettaja samalla nostaa sitä, sillä vain hyvin itsevarma ihminen voi asettaa itsensä naurunalaiseksi auktoriteettiasemassa (Johnstone 1996, 25; 33)

Tämä tuotti paljon puhetta myös siitä, miten tarinankerronta vertautuu opetukseen. Tästä esimerkkeinä mainittiin, että molemmissa toimitaan jonkinlaisen käsikirjoituksen varassa, tai tarinankertojan (kuten opettajan) täytyy olla aina tietoinen siitä, mistä kerrotaan ja ottaa yleisö (eli opetettavat) huomioon esityksessään. Keskustelua virisi myös roolien ottamisesta ja teatteriharjoituksista. Nämä aiheet painottuvat enemmän draaman ja draamakasvatuksen puolelle, jonka olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle.

Kaikki haastateltavat vastasivat myös aktiivisesti tekniikoiden mahdollisiin haittoihin opetuksessa. Vastaukset olivat hyvä opetus–vastausten tapaan hyvin samankaltaisia kaikilla. Kaikki sivusivat jollain tavalla sitä, että on mahdollista opettaa kyseenalaisia

asioita tai puhua tyhjästä ja naamioida esitys kiinnostavaksi tarinankerronnan tekniikoita käyttämällä. Historianopettaja Lasse Hongisto sanoi asian ehkä kärkevimmin: ”Tarinoilla on mahdollista kasvattaa nuorista vaikka fasisteja”. (2013) Lähes kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että opetettavia asiasisältöjä ja taustalla vaikuttavia arvoja on syytä tarkastella kriittisesti.

Mikko Viljanen ja Johanna Rojola toivat esiin myös sen, että liiallinen mielistely on kyseenalaista. He olivat molemmat sitä mieltä, että se ei todennäköisesti toimi, vaan laskee opettajan statusta. (Viljanen; Rojola, 2013)

Haittojen yhteydessä puhuttiin myös paljon viihdearvoista ja opetuksen viihteellistämisestä. Osa puolusti viihteellistä opetusta perustellen kantaansa sillä, että viihteellisyys itsessään ei haitallista, jos sen taustalla vaikuttavat arvot eivät ole. Antti Hintsa totesi, että viihteellisyys yhdistetään usein kaupallisuuteen, mistä johtuu negatiivinen mielleyhtymä (2013). Osa puolestaan oli sitä mieltä, että opetuksen viihteellistäminen on kyseenalaistettava, koska opetuksen pääsääntöinen tehtävä ei ole mukavuus tai viihdyttävyys.

Sana ”viihde” aiheutti myös mielleyhtymiä pinnallisuuteen, mikä koettiin kielteisenä. Johan Eichhorn vastasi, että on opetettava kiinnostavasti, mutta opetus ei voi lähteä samalle tasolle viihteen viestimien kanssa. Vaikka kilpailua on väistämättä, on löydettävä opetuksen ”oma tie”, jossa ei ole vain hauskaa, koska kaikki merkityksellinen ei suinkaan ole mukavaa tai viihdyttävää.

Haastattelun loppupuolella pyysin haastateltavia kuvittelemaan janan. Janan vastakkaisissa päissä kerroin olevan vastakkaiset opettajat: ensimmäinen asiantuntija ja innostunut aineestaan, mutta kuolettavan tylsä ja toinen kiinnostava ja innostava, mutta ei tiedä opetettavasta aineesta juuri mitään. Ilman tarkempia tietoja pyysin haastateltavia valitsemaan jommankumman ääripäistä. Kahdeksasta haastateltavasta kolme valitsi tylsän asiantuntijan, perustellen sen faktojen tärkeydellä opetukselle. Kolme valitsi kiinnostavan, heikkosisältöisen opettajan. Kaksi heistä peräti sanoi olevansa varmaan juuri tuo opettaja. Kaksi haastateltavista mukautti vastaustaan olosuhteiden mukaan, koska kokivat, että ikä ja opetettava aihe vaikuttavat niin voimakkaasti siihen, miten opetetaan. Myös muut haastateltavat vastasivat kysyttäessä, että olosuhteet määräävät.

Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että mitä nuoremista on kyse, sitä enemmän merkitystä on vuorovaikutustaidoilla ja vähemmän asiantuntemuksella.

Tylsän ja kiinnostavan opettajan yhteydessä puhuttiin myös siitä, voiko tylsä opettaja oppia kiinnostavaksi tällaisten tarinan tekniikoiden avulla. Jotkut painottivat opettajan persoonaa hyvin voimakkaasti. Esimerkiksi Joonas Lehtimäki ja Karri Lehtonen pohtivat molemmat, että jos yrittää muuttaa omaa olemusta joillain tekniikoilla, tulos voi olla vaivaannuttava (Lehtimäki; Lehtonen, 2013). Antti Hintsu puolestaan piti esiintymistaitoa tekniikkana, joka kaikkien on harjoittelemalla mahdollista omaksua. Suurin osa haastateltavista asettui suunnilleen puoliväliin toteamalla, että on mahdollista harjoitella, mutta se ei onnistu aivan kaikilta. Johan Eichhorn korosti tekniikoiden oppimisen olevan joka tapauksessa pitkä prosessi, joka vaatii paljon työtä ja turvallisen harjoitteluympäristön. (Hintsu; Eichhorn, 2013)

Kysyin haastateltavilta myös komiikan käytöstä. Kaikki haastateltavista sanoivat käyttävänsä komiikkaa opetuksessa. Suurin osa komiikasta heidän mukaansa syntyy tilanteessa, vaikkakin jotkut mainitsivat tekniikoita, jotka toimivat sisäistettynä tai jatkuvina *running gag* –vitseinä. Kaikki näkivät komiikan positiivisena asiana opetustilanteessa. Komiikan haitoiksi luettiin samantapaisia asioita kuin tarinankerronnan tekniikoiden. Huonon sisällön naamioimisen lisäksi todettiin, että on haitallista, jos komiikka menee opetettavan asian edelle.

#### **4.5 Haastattelujen analyysi**

Kysymyksissä suurimmat erot syntyivät hyvien tarinoiden määritelmässä, tekniikoiden käytössä sekä opetuksen viihteellistämässä. Esimerkiksi hyvän tarinan määritelmät olivat osin hyvin tiukkoja ja osin hyvin vapaita. Koska kaikki haastateltavat ovat tavalla tai toisella ammattimaisesti tekemisissä tarinankerronnan kanssa, voidaan sanoa, että alan kentällä on olemassa hyvin vaihtelevia käsityksiä siitä, miten tarinaa tulisi tehdä. Tämä kertoo siitä, että dramaturgian määritelmä on todella laajentunut vanhasta tarkasta määritelmästä näytelmän rakentamisen taitona.

Dramaturgian määritelmä on vaikeasti hahmotettava. Koska dramaturgialla ei ole tiukkoja raameja, se todellakin on sovellettavissa kaikkeen viestintään. Tästä kuitenkin syntyy ongelma: on vaikea määritellä käytetäänkö viestinnässä juuri dramaturgian keinoja vai yleisiä kommunikaation taitoja. Toisaalta, jos dramaturgia olisi tiukasti

rajattu näytelmänkirjoittamiseen, sen soveltaminen opetukseen olisi kyseenalaisempaa, sillä yhtymäkohtia olisi vähemmän.

Monien haastateltavien määritelmä tarinasta oli hyvinkin arkityyppinen. Olemme tulleet kauas Aristoteleen ajoista, mutta voimme nähdä, että hänen oppinsa pitävät tiukasti pintansa tänäkin päivänä. Vaikka kukaan ei enää ajattelisikaan, että on vain yksi tapa tehdä tarinaa, monet suosivat hänen tarinamalliaan. On otettava huomioon, että Aristotelesta harvoin käytetään sellaisenaan tänä päivänä, mutta hänen malliaan on jatkettu ja jalostettu paljon. Toisaalta, kuten aikaisemmin jo totesin pohtiessani, mitä tarina on, uusissa tarinan malleissa on nähtävissä edelleen vahvasti samanlainen tarinan rakenne.

Se, että tarinan rakenne ja tekniikat eivät ole radikaalisti muuttuneet, kertoo mielestäni siitä, että vanhat tekniikat toimivat edelleen. Silti dramaturgiassa on tehty radikaalejakin kokeiluja tarinan esityksen ja muodon kautta. Suurimmassa suosiossa ovat kuitenkin edelleen arkityyppiset tarinamallit, mikä kertoo enemmän yleisöstä kuin tarinamallin ylivertaisuudesta. Yleisö ei vaadi vaihtelua, vaan samojen kaavojen toistaminen voi olla jopa tyydyttävää. Myös luokkahuoneessa opettaja voi helposti toistaa samoja kaavoja. Tuttu metodi tai tarinamalli on riskitön. Tiedämme, mitä odottaa, mutta emme myöskään kohtaa tutuissa tarinoissa mitään uutta.

Se, että monet haastateltavista uskovat soveltaneensa näitä tekniikoita tiedostamattomasti, voidaan tulkita ainakin kahdella tavalla. Toisaalta tulkitsem sen niin, että tässä ollaan tekemisissä tekniikan kanssa, jossa on paljon mahdollisuuksia, koska sitä on luontevaa soveltaa opetukseen, kun tekniikat on sisäistetty. Toisaalta laaja tiedostamaton käyttö herätti myös epäilyksiä siitä, onko kyse pitkälti vain kommunikaatioon liittyvistä yleisistä säännöistä, joiden alleviivaaminen ei tuotakaan uutta tietoa.

Tarinan alle lukeutuivat dramaturgian, tarinan ja hyvän tarinan määritelmät, sekä tarinan vertautuminen opetukseen ja muihin elämän alueisiin. Mielenkiintoista tässä yhdistelmässä oli huomata, että vaikka määritelmät, kuten jo aikaisemmin totesin, poikkesivat toisistaan melko paljon, työkalut, joita haastateltavat toivat esiin, olivat hyvin pitkälti samoja.



Kysymysten käyttö tai uteliaisuuden herättäminen oli monien vastaus, ja kontrasti oli myös yleinen keino opetuksessa. Kaikkein yleisin tarinan tekniikan sovellus oli draamallisen kaaren soveltaminen oppitunnin kulkuun. Myös ne, jotka arvelivat käyttävänsä tarinankerrontaa opetuksessa vain tiedostamattomasti, nostivat juuri tämän tekniikan esiin.

Opetuksen voi ajatella tietenkin monella tavalla draamallisena kaarena. Se, onko kaaren käyttö opetuksen ja tarinan vertaamista tai suoranaista tekniikan sovellusta, riippuu siitä, mikä niiden suhde on. Puhuin aiemmin siitä, että yhtäläisyyksiä tarinan ja opetuksen välillä on runsaasti. Jos opetusta ajatellaan tai analysoidaan draamallisena kaarena, kyse on selkeästi vertauksesta, ei tekniikan sovelluksesta. Jos tekniikkaa sovelletaan vapaasti, esimerkiksi jakamalla oppitunnin sisältö alkuun, keskikohtaan ja loppuun, sovellus ei ole kovin tarkka. Jako liittyy yhtä lailla tarinaan kuin kaikkeen muuhunkin tehokkaasti jäsenneltyyn viestintään. Tässä tapauksessa on mielestäni epäselvää, onko kyse vertauksesta tai sovelluksesta.

Todennäköisesti dramaturgiaa ja opetusta yhdisteltäessä tapahtuu soveltamista ja vertaamista samanaikaisesti. Tällainen vapaa sovellus jättää paljon tilaa muokkauksille, koska se ei määrittele rakennetta kovin tarkasti, vaan pikemminkin jakaa sen, jotta hahmottaisimme rakenteen paremmin. Jos otamme Aristoteleen tragedian rakenteen ja sovellamme sitä kaikkine yksityiskohtineen suoraan oppitunnin rakenteeseen, on kyse tekniikan suoranaisestä soveltamisesta. Tällainen sovellus on kuitenkin melko rajoittava ja siksi sen yhteydessä tulisi pohtia tarkasti, tukeeko se oppimista ja opetettavaa asiasisältöä. Tarinan ja opetuksen suhteessa esiintyi eroja myös, kun hyvää tarinaa määriteltiin. Petri Koikkalainen ja Lasse Hongisto määrittelivät hyvän tarinan osin sen mukaan, mitkä sen mahdolliset käyttötarkoitukset ovat opetustilanteessa (Koikkalainen; Hongisto, 2013).

Komiikkaan statuksen alentaminen on liittynyt Aristoteleen kuvaamasta komediasta lähtien. *Runousopissa* Aristoteles kirjoittaa komedian olevan kehnoimpien ihmisten jäljittelyä juuri häpeään liittyvän naurettavuuden vuoksi (1997, s.163). Vaikka komiikka olisikin statusta alentavaa, se voi silti olla vapauttavaa, jos opettaja kykenee pitämään auktoriteettiasemansa, eikä komiikasta tule loukkaavaa.

Opetuksen viihteellistäminen jakoi mielipiteitä rankasti. Taustalla oli nähtävissä, että se, mistä haastateltavilla on opetuskokemusta, vaikutti vastauksiin. Esimerkiksi Antti Hintsu, Joonas Lehtimäki ja Petri Koikkalainen puhuivat kaikki viihteellisen opetuksen puolesta. Antti Hintsu kertoi opettaneensa esimerkiksi kansanopiston työpajoissa sekä työttömille nuorille. Nimenomaan näissä ryhmissä hän näki tarinankerronnan menetelmät erityisen hyödyllisinä juuri hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseksi. Joonas Lehtimäki on alkuperäiseltä koulutukseltaan peruskoulun luokanopettaja, joten hänellä on näkökulma myös hyvin nuorten henkilöiden opettamiseen. (Hintsu; Lehtimäki; Koikkalainen, 2013)

Petri Koikkalainen puolestaan on toiminut paitsi paljon lasten kanssa niin varsinkin erilaisten erityisryhmien opettajana. Nämä opetettavat asettuvat sektorille, jossa kilpailu opetettavien kiinnostuksesta viihteellisten viestintäkanavien kanssa voi olla hyvinkin tiukkaa. Kriittisimmin opetuksen viihteellistämiseen suhtautuivat Johan Eichhorn ja Mikko Viljanen. Molempien opetuskokemus painottuu yliopisto-opetukseen, jossa asiasisältöjen katoaminen viihdyttävyyden ja hauskuuden takia on mielestäni vielä suurempi riski kuin esimerkiksi perus- tai erityisopetuksessa. Tästä on mahdollista päätellä, että sovellettaessa dramaturgiaa opetukseen on otettava huomioon opetettavien ikä, sillä se vaikuttaa suuresti siihen miten tarinankerrontaa voi parhaiten soveltaa.

Yksimielisimmät vastaukset tulivat hyvän opetuksen määrittelystä. Vaikka vastaukset painottuivat hyvin eri tavoilla, kaikki olivat sitä mieltä, että opetuksen on oltava kiinnostavaa ja samalla eettistä ja asiasisällöltään runsasta. Kaikki painottivat myös opettajan ja opetettavan vuorovaikutussuhdetta omalla tavallaan. Vastaukset olivat erilaisia: ”huomioi opetettavat yksilöllisesti”, ”tasa-arvoista”, ”miellyttävää ja kiinnostavaa”, ”kohtaa aidosti opetettavat”, ”välittää oppilaista aidosti”, ”kannustamista”, ”keskustelua”. Tässä joitakin vastauksia, jotka erilaisuudestaan huolimatta kaikki liittyvät mielestäni reiluun opettaja–opetettava - vuorovaikutussuhteeseen. Dramaturgia on viestinnän väline jolla on mahdollisuus vaikuttaa juuri vuorovaikutukseen. Sen soveltamisen tutkiminen on kannattavaa sillä vuorovaikutussuhde koetaan opetuksessa erityisen tärkeäksi.

Eettiset valinnat ovat tietenkin tärkeitä aina, kun puhutaan opetuksesta, ja erityisesti, kun puhutaan lasten ja nuorten opetuksesta ja kasvatuksesta. Vastauksien vertailussa kävi ilmi, että opetuksen viihteellistämiseen liittyy vahvoja arvovalintoja. Opetuksessa

on opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, joiden ohittaminen kiinnostuksen lisäämiseksi voi luoda opetuseettisen ongelman. Johan Eichhorn muotoili asian niin, että jokaisella opettajalla pitäisi olla ammattiylpeys, joka estää ”menemästä siitä, missä aita on matalin”.

Mikko Viljanen huomautti, että ongelma ei välttämättä ole aina eettinen, vaan oppimisen näkökulmasta voi olla vaikea todistaa tieteellisesti, että tarinoiden käytöstä olisi suurta hyötyä juuri oppimiselle. Hänen epäilyksensä perustuivat siihen, että olemme jo audiovisuaalisten tarinoiden ympäröimiä. Jos koulu lähtee kilpailemaan viihteellisten viestimien kanssa samoilla keinoilla, on syytä kysyä, pystyykö ihminen ottamaan siitä mitään olennaisempaa vastaan. Lasse Hongisto puolestaan kertoi matematiikan opettajien suosivan tarinoiden käyttöä juuri sen takia, että se auttaa ihmisiä rekisteröimään tietoja ja kaavoja paremmin, sillä tarina on tietoa helpommin muistettavassa muodossa. (Viljanen; Hongisto, 2013)

Vaikka opetuksella ja tarinalla kommunikaation muotoina ja elämän kiteytyksinä on paljon yhteistä maaperää, ne pyrkivät yleensä hyvin erilaisiin päämääriin. Tämä ero konkretisoitui haastatteluvastauksissa ja johti kritiikkiin siitä, miten paljon tarinaa tulisi sekoittaa opetukseen, jos ollenkaan. (Viljanen; Eichhorn 2013). Kaikki haastateltavat näkivät hyvin selkeänä komiikan roolin lomauttavana, mutta toisarvoisena tekijänä, opetuksessa. Vaikka haastateltavat määrittelivät hyvää opetusta enemmän hyvän vuorovaikutuksen kautta, puhuttaessa viihteellisyydestä opetuksessa tärkeimmiksi asioiksi painottuivat taustalla olevat arvot sekä asiasisältöjen säilyminen. Pohdin tarinan ja opetuksen eroja laajemmin pohdinta osuudessa.

Opetuksen teemaan liittyivät asiat, kuten mikä on hyvää opetusta ja mitä hyötyä tai haittaa opetukselle voi olla tarinankerronnan tekniikoista. Eräs keskustelun aihe liittyi siihen, että opettaja toisaalta ottaa roolin luokan edessä, mutta toisaalta on oltava myös oma itsensä, koska teeskentely voi olla läpinäkyvää ja haitallista. Kerroin aiemmin vastauksien vertailussa, miten Joonas Lehtimäki ja Karri Lehtonen painottivat kumpikin opettajan persoonan merkitystä. Esimerkiksi Joonas Lehtimäki oli skeptinen ajatusta kohtaan, että opettaja, joka ei luonnostaan osaa esittää asioita kiinnostavalla tavalla, voisi oppia sitä joidenkin tekniikoiden avulla. (Lehtimäki; Lehtonen, 2013)

Itse olen kuitenkin sitä mieltä, että tarinoiden tekniikoita ei tarvitse soveltaa vain opettajan esiintymisessä. Niitä on mahdollista käyttää välillisesti rakenteen

muokkaamisessa kiinnostavaksi, aivan kuten kirjoittaja tekee tarinalle. Silloin on mahdollista vaikuttaa tunnin rakenteeseen, ja siihen mitä tunnilla tehdään. Vaikka opettajan puhe olisi kuinka kuivaa, voi asioiden esittämisjärjestyksellä olla iso vaikutus siihen, miten esitys koetaan. Samoin tehtävien miettimisessä voidaan käyttää esimerkiksi uteliaisuuslähtökohtaa. Jos tehtävä on sellainen, että se herättää luonnostaan opetettavien uteliaisuuden, se toimii tehtävän ja oppimisen eduksi parhaalla mahdollisella tavalla. Tähän ei tarvita innostavaa, hienosti esitettyä palopuhetta, vaan yksinkertaisesti kysymyksiä, joihin opetettavat haluavat vastauksia.

Näiden tekniikoiden soveltaminen saattaa kuitenkin vaatia sitä, että opettaja on kiinnostunut opetettavista ja heidän elämänsä maailmastaan. Muuten uteliaisuutta herättäviä kysymyksiä voi olla vaikea keksiä. Haastattelujen yhteydessä tuli eri kohdissa esiin, että useimpien mielestä opetettavien huomioiminen opetuksenkeinoista huolimatta on tärkeää. Tämä oli huomattavissa esimerkiksi Antti Hintsan ja Johanna Rojolan tarinoissa opettajista, jotka eivät ottaneet opetettaviaan lainkaan huomioon ja aiheuttivat siten vahvoja negaatioita koululaitosta kohtaan. (Hintsa; Rojola, 2013)

Toisaalta esimerkiksi Rojola piti erityisen tärkeänä, että perusopetus on asiapitoista ja tasa-arvoista kaikille. Opetuksen suunnittelu on jatkuvaa tasapainoilua mukavuuden ja asiaoppimisen välillä. (Rojola, 2013) Uskon että nämä eivät ole kuitenkaan täysin ristiriidassa, ja kannattavampaa on yrittää löytää niille yhtymäkohtia, kuin valita jompikumpi toisen edelle. On kehitettävä ja valittava harjoituksia, jotka edistävät vuorovaikutusta ja atmosfääriä luokassa ja käsittelevät samalla asiasisältöä hyvin.

## 5. Pohdinta ja loppusanat

Olen nyt käynyt dramaturgian soveltamista opetukseen läpi, omien kokemusteni ja haastattelujen kautta. Tutkimuksessa ilmeni lukuisia eri tapoja soveltaa dramaturgiaa opetukseen ja joitakin kokemuksia niiden käytöstä opetustilanteessa.

Tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, onko dramaturgian soveltaminen opetukseen kannattavaa. Se, onko dramaturgian ja opetuksen yhdistäminen kannattavaa tuntui liittyvän läheisesti siihen kuinka paljon ne eroavat toisistaan. Tutkimuksen aikana, niin omissa havainnoissani kuin haastatteluissakin on tullut ilmi, että opetuksella ja tarinoilla (eli siten dramaturgialla) on valtavasti yhteistä. Uskon tämän liittyvän siihen että molemmat ovat vahvasti kytköksissä kommunikaatioon ja viestintään. Länsimainen tarinankerronta ja kommunikaation taito jakavat yhteiset juuret, mikä voi vaikuttaa siihen, että samankaltaisia sääntöjä sovelletaan edelleen kaikessa kommunikaatiossa.

Aristoteleen tarinankerrontaa käsittelevässä *Runousopissa* ja puhumisen taitoa käsittelevässä *Retoriikassa* on lukuisia yhtymäkohtia. Esimerkiksi *Retoriikan* kolmannessa kirjassa Aristoteles kertoo, että esityksen vakuuttavuuden takaamiseksi on otettava huomioon järjestys, jossa asiat esitetään ja esitystapa. Aristoteles kirjoittaakin puheentaidon kehittyneen suurilta osin runoilijoiden (eli tarinankertojien) esityksissä. (Aristoteles 1997, 117-118)

Dramaturgia ja opetus ovat kuitenkin eri asioita, ja soveltaessa niitä tässä tutkimuksessa, jouduin toteamaan, että näiden alueiden yhdistäminen on välillä kyseenalaista. Tarinat ovat Aristotelesta mukaillen jäljitelmiä, kun opetus taas on aktiivista ja sosiaalista toimintaa. Tämän huomasin käytännössä kun esimerkiksi sovelsin hahmon esittelyä opetukseen alaluvussa 3.8 Tarinan alku. Totesin, että opettajan on mahdollista karakterisoida itseään kuin hahmoa. Totuus on kuitenkin se, että vaikka hahmot ja niihin liittyvät tekniikat ovat todella suuri ja olennainen osa dramaturgiaa, niistä ei ollut juuri apua soveltaessa tekniikoita opetukseen.

Dramaturgian ja opetuksen eroista johtuen ajatus niiden yhdistämisestä herätti kritiikkiä myös haastatteluissa. Toisaalta tarinankerronta on kommunikaation tapa, ja opetuksessa vaaditaan kommunikaatiota. Molempien tarkoituksena on jakaa tietoa eteenpäin. Siksi niitä oli varsin helppo yhdistää, ja dramaturgian soveltaminen opetukseen tuottikin

paljon erilaisia tekniikoita. Haastatteluissa tällaisten tekniikkojen käyttämiseen suhtauduttiin enimmäkseen positiivisesti.

Tässä tutkimuksessa on avattu useita tarinankerronnan tekniikoita ja sovellettu niitä opetukseen. Jokainen tekniikka toimii kuitenkin omalla tavallaan, ja jokainen opettaja soveltaa sitä omalla tyylillään. Vaikka tarinankerronta vetoaa yleisinhimillisiin tunteisiin, voi yleisön reaktio opetuksessa vaihdella rajustikin. Dramaturgian tekniikoiden soveltaminen voi siis johtaa hyvin erilaisiin lopputuloksiin. On selvää, että sillä on mahdollista parantaa opetuksen ilmaisuja. Toisaalta se voi johtaa yhtäläillä myös negatiivisiin tuloksiin. Dramaturgian soveltamisen tarkoituksena on tehdä opetuksen ilmaisusta selkeämpää ja kiinnostavampaa. Sovellus voi kuitenkin tuhota ne pedagogiset tavoitteet jotka se pyrkii saavuttamaan, aiheuttamalla muun kuin halutun reaktion tai varastamalla huomion sisällöltä.

Esimerkiksi eräs dramaturgian tärkeimmistä työvälineistä opetuksessa on vieraannuttaminen. Vieraannuttaminen on kuitenkin aina myös riski. Jotta yleisö kokisi yllätyksen tai vieraantumisen tunteen, opetuksen täytyy asettua odotusten ulkopuolelle. Tuntematon on usein ihmisen mukavuusalueen ulkopuolella, ja siksi yleisön reaktio voi myös olla negatiivinen.

Myös useat muut dramaturgiset tekniikat perustuvat yleisön tunnereaktioon. Tunteisiin vetoaminen voi tietenkin nostaa esiin myös negatiivisia tunteita. Esimerkiksi jännityksen tunne on hyvin kaksijakoinen. Pahimmillaan se voi olla jopa haitallista opetettaville.

Sovelluksesta tulee ongelma myös silloin, kun se alkaa viemään huomiota varsinaiselta opetukselta sen sijaan, että tukisi sitä. Kappaleessa Komiikka tarinankerronnassa ja opetuksessa käsittelin sitä, miten komiikkaa käyttäessä voi käydä näin. Komiikka johtaa helposti hyvään vuorovaikutukseen opetettavien kanssa ja mukavaan ilmapiiriin luokassa. Siten tunti voi mennä vitsailuksi ja viedä tilaa opetukselta. Tällöin opettaja saattaa käyttää sovellusta miellyttääkseen opetettavia, mikä ei ole opetuksen tarkoitus. Myös haastatteluissa nousi esiin opettajan negatiivinen mahdollisuus käyttää dramaturgiaa opetettavien mielistelyyn opetuksen parantamisen sijaan (Viljanen; Rojola 2013). Komiikan soveltaminen ei johda pedagogisten tavoitteiden toteutumiseen, jos opettaja ei pidä näistä tavoitteista huolta ja karsi turhaa vitsailua pois. Komiikka on

erityisen hyvä esimerkki tästä, mutta näin on mahdollista käydä myös muiden tarinankerronnan tekniikoiden kanssa.

Dramaturgiaa on sovellettu jo hyvin monella elämän osa-alueella. Haastattelussa Mikko Viljanen epäili, että dramaturgiasta on tullut muotisana, ja sen soveltaminen ei välttämättä palvele sisältöä, vaan saattaa tuoda sovelluksen kohteelle lähinnä pintapuolista arvoa (Viljanen, 2013). Dramaturgiasta onkin monia hyvin kaupallisia sovelluksia, esimerkiksi populaarikulttuurissa, mainonnassa ja myyntityössä.

Jos dramaturgiaa lähdetään myymään helppona tapana maustaa opetusta, se todennäköisesti myös toteutuu hyvin pinnallisena. Tällä ei välttämättä ole suoranaisia haittavaikutuksia. Pinnallisen sovelluksen ongelma on se, että se ei todennäköisesti tuo kovin suurta apua opetukseen. Sovellus on pinnallinen jos opettaja ei osaa käyttää tekniikoita sisällön korostamiseen, vaan pyrkii kaunistelemaan huonoa tai olematonta sisältöä tai mielistelemään opetettavia.

Dramaturgian keinoilla on mahdollista tuoda sisältöä paremmin esiin. Pälle liimattuna metodina se ei kuitenkaan vie sisältöön syvemmälle, vaan mahdollistaa niiden ohittamisen peittelemällä sen kiinnostavalla ulkokuorella. Pinnallinen dramaturgian sovellus toimii silloin hyvin samantapaisesti kuin varman kaavan mukaan tehty Hollywood-elokuva. Asiasisältöjen katoamista kiinnostavasti muotoiltuun ulkoasuun on käsitelty jo Aristoteleen *Retoriikassa*. Hän kertoo runoilijoiden saaneen ilmaisukyvyllä mainetta, vaikka he olisivat käsitelleet esityksissään lapsellisia asioita (1997, 118).

Viihteellisyys voi kuitenkin toimia opetuksen tukena, jos se auttaa sellaisia opetettavia pääsemään aiheen sisälle, joille se olisi muuten hankalaa. Jotta viihteellisyys voisi toimia näin, on huomioitava, että se ei ole tavoite. Se on työkalu siinä missä dramaturgian tekniikatkin. Viihteellisyys on väline, jonka avulla voidaan auttaa pedagogisia tavoitteita. Opettajan, joka käyttää dramaturgian tekniikoita hyväksi, on sisäistettävä tämä. Jos tunti on viihdyttävä, se voi tuntua onnistuneelta, mutta epäonnistua opetuksellisissa tavoitteissa täysin.

Olen aikaisemmin pohtinut sitä, miten hyvin dramaturgia ja opetus sopivat yhteen vertaamalla niiden samankaltaisuuksia ja eroja. Näiden erilaisten aineiden yhdistäminen on perustellumpaa, kun niistä on löydettävissä yhtäläisyyksiä, ja niillä on yhteisiä tavoitteita. Näyttäisi kuitenkin siltä, että olennaisinta dramaturgiaa sovellettaessa on

tunnistaa juuri opetuksen ero siihen. Jos pedagogisten tavoitteiden yläpuolelle nousee dramaturgian tapaan viihdyttäminen, vaikuttaminen, estetiikka tai tunteisiin vetoaminen, voi sovelluksesta ilmetä edellä käsiteltyjä ongelmia. Jos opettaja on sisäistänyt dramaturgian roolin opetusta tukevana, opetuksesta täysin eroavana työkaluna, siitä voi olla valtava apu opetuksen muuttamisessa kiinnostavammaksi. Samalla se voi auttaa myös saavuttamaan syvempiä pedagogisia tavoitteita.

Kuten aikaisemmin totesin odotusten rikkominen sisältää aina riskin. Totesin myös, että odotusten rikkominen on myös tärkeä voimavara opetuksessa. Se voi tehdä opetuksesta kiinnostavampaa poistamalla ennalta-arvattavuutta ja yllättämällä. Sillä on myös syvempi kasvatuksellinen tarkoitus.

Kirjassaan *Radikaali kasvatus* Juha Suoranta esittelee kriittistä pedagogista suuntausta. Radikaalin kasvatuksen tarkoituksena on muuttaa yhteiskunnallisia ja sosiaalisia olosuhteita parempaan menemällä asioiden juuriin ja opettamalla kriittisyyttä (Suoranta 2005, 11-12; 217). Suoranta näkee kriittisyyden yhteiskunnallisena voimana, joka lisää tasa-arvoa ja jota on mahdollista välittää eteenpäin kasvatuksessa. Alaluvussa 3.4. Genre ja vieraannuttaminen käsittelin opetuksen mahdollisuutta vieraannuttaa. Vieraannuttava opetus tarjoaa hyvän mahdollisuuden siirtää kriittistä ajattelua eteenpäin. Sitä kautta on mahdollista välittää maailmasta käsitystä, jonka mukaan asiat eivät ole aina sitä, miltä näyttävät. Vieraannuttamalla on mahdollista esimerkiksi valaista tavarakulttuurin takana piilevää globaalin riiston maailmaa. Siten voidaan lisätä kriittistä lukutaitoa, jota Suoranta pitää radikaalin kasvatuksen tärkeänä tavoitteena. (Suoranta 2005, 167-170)

Dramaturgialle ominainen tunteisiin vetoaminen voi vaikuttaa monella tavalla opetukseen. Se voi johtaa täysin vääristyneisiin lopputuloksiin opetuksessa, kuten aikaisemmin mainitsin. Taitavan opettajan käsissä, se voi myös lisätä vaikuttavuutta ja antaa tärkeälle sisällölle tarvittavaa painoarvoa. Tietenkin, jos tarkoituksena on herättää jokin tunnereaktio opetettavissa, vaikkapa uteliaisuus, jännitys tai vieraantuminen, on opettajalla oltava hyvä tilannetaju. Hänen on tunnettava tekniikat ja opetettavat.

Mitä voimakkaampi tunnereaktio on, sitä tuntuvampi on sen vaikutus. Voimakkaan tunnereaktion aikaan saamiseksi on käytettävä radikaalimpia keinoja, ja silloin myös riskit ovat suuremmat. Dramaturgiset tekniikat voidaan esimerkiksi ymmärtää väärin.



Ne voivat aiheuttaa ei-toivottuja reaktioita, ja taitavan opettajan on osattava vastata näihin ongelmiin. Opettaja auttaa omaa työtään, jos hän laatii varasuunnitelmia riskien varalle. Koska kaikkea ei voi suunnitella, on hyvä osata reagoida myös tilanteisiin, joita ei ole etukäteen käsikirjoitettu.

Kohtasin tutkimuksen aikana tarinan matematiikan opettajasta. Tarina on hyvä esimerkki opettajasta joka piti oppilaansa mukana opetuksessa viihdyttämällä heitä. Samalla se kertoo myös siitä, miten tärkeää opettajalle on tilannetaju ja kyky reagoida luokan ilmapiiriin. Tarinan mukaan opettaja kertoi oppitunneilla matematiikka-aiheisia vitsejä, jotka liittyivät olennaisesti tunnilla käsiteltäviin aiheisiin. Tuntien edetessä jotkut oppilaista kävivät vilkuilemassa vastauskirjaa päästäkseen helpommalla annetuista tehtävistä. Heidän yllätyksekseen vastauskirjasta löytyikin jotain aivan muuta: opettaja oli kirjoittanut kertomansa vitsit kirjaan, ja lukenut ne sieltä. Oppilaiden illuusio vitsikkästä opettajasta romahti, ja he menettivät kunnioituksen tätä kohtaan.

Tämän tarinan voisi tulkita esimerkkinä siitä, miten dramaturgisen työkalun, tässä tapauksessa komiikan, käyttö voi johtaa ei-toivottuun lopputulokseen. Ja sitä se onkin. Tarinassa on kuitenkin ulottuvuus, joka puhuu dramaturgian soveltamisen puolesta. Opettaja oli illusion romahdettua hyvin vaikeassa tilanteessa, josta omasta mielestäni paras ulospääsy on dramaturgian tekniikoiden soveltaminen.

Opettaja olisi voinut hyödyntää tapahtuneen onnettomuuden dramaturgisen arvon, ja rakentaa oman tarinansa sen ympärille. Hän olisi voinut kirjoittaa vastauskirjaan itsestään selviä asioita, ja siten nauraa omalle tavalleen kirjoittaa vitsejä valmiiksi. Kirjassa olisi voinut lukea ”Kirjoita numeroita taululle” tai ”Älä jätä kirjaa niin, että oppilaat pääsevät luntaamaan”.

Opettajan olisikin tärkeintä ymmärtää, että komiikka toimi juuri oikealla tavalla ennen illusion särkymistä. Komiikan tehoa olisi voinut yhdistää esimerkiksi uteliaisuuden herättämiseen. Opettaja olisi voinut hyvin aloittaa seuraavan tunnin sanomalla: ”Tällä kertaa olen kirjoittanut tosi hyviä vitsejä...”. Sitten opettaja olisi kertonut vitsejä hajautettuna pitkin tuntia niin, että odotus vitseistä säilyisi tunnin loppuun asti. Ilmeisesti opettaja kuitenkin jokseenkin luopui komiikan käytöstä, mikä on harmillista. Tarinan perusteella se oli hänen tunneissaan tärkeä kantava voima, vaikka se ei

ollutkaan tuntien päämäärä. Luopumalla komiikasta opettaja jätti taakseen juuri sen työkalun, joka teki hänen tunneistaan erityisiä ja joka olisi voinut pelastaa ne.

Tarinaa ja opetus molemmat sisältävät kommunikaatiota ja pyrkivät vaikuttamaan vastaanottajaan tietyllä tavalla. Niinpä niitä yhdistää niiden mahdollisuus välittää arvoja ja asenteita. Opettajalle ja tarinankertojalle onkin mielestäni yhteistä ennen kaikkea rehellisyys ja ammattilypeys, mistä myös Johan Eichhorn mainitsi haastattelussaan. Molempien tarkoituksena on tuoda esiin hyviä arvoja ja näkökulmia yleisön tietoisuuteen. Jos opettaja tai tarinankertoja yrittää tehdä jotain muuta, kuten esimerkiksi mielistellä yleisöään saadakseen suosiota, on hän epäonnistunut tehtävässään. Tämä tietenkin johtaa siihen, että opettajan on selvitettävä itselleen, mitä tämä hyvä pedagogiikka tarkoittaa, jotta hän voi käyttää hyväkseen näitä työkaluja sen saavuttamiseksi.

Tarinankertojan ja opettajan ammattilypeys liittyy myös luovuuteen. Sekä tarinankertoja, että opettaja joutuu haastamaan itseään jatkuvasti kehittääkseen uudenlaista materiaalia ja sisältöä yleisölleen. Olen itse pyrkinyt aktiivisesti tällaiseen oman opetus genren vieraannuttamiseen tässä opinnäytetyössä. Ollakseen luova on ensin sisäistettävä tekniikka, jotta sitä voi käyttää vapaasti mielikuvituksen kanssa. Teoksessaan *Directing Film* David Mamet väittää, että todellinen luovuus on sitä, kun seuraa sääntöjä ja tekniikoita ennalta-arvattavalla tavalla. Silloin alitajunta on vapaa toimimaan tarinan hyväksi. (Mamet 1991, 6) Uskon, että yksittäiset tekniikat sisäistettyään on mahdollista keskittyä kokonaisuuden rakentamiseen. Jos opettaja on sisäistänyt dramaturgian ja opetuksen tekniikat, hänen on mahdollista yhdistellä niitä pohtimatta sovellusta sinänsä. Tällöin hän voi keskittyä siihen, mikä sovelluksen tarkoitus on opetuksessa ja onko se todella tarpeellinen. Tämä on myös tärkeä syy sille, miksi olen käynyt yksittäiset dramaturgian tekniikat läpi tässä työssä. Tekniikoiden sisäistäminen parempien pedagogisten tulosten saavuttamiseksi on prosessi jota käyn läpi tässä työssä, ja joka jatkuu vielä pitkään tämän jälkeen.

Olen käsitellyt tässä tutkimuksessa monia tarinankerronnan eri osia ja elementtejä. Jotta tarina voisi toimia erinomaisesti, näiden osien täytyy olla hiottu viimeisen päälle, aina alusta loppuun. Samaan tapaan kuin alku, myös tarinan loppu on erityisen tärkeä. Vaikka tarinan kertoja on sanonut yleisölle sen, mitä hän on halunnut sanoa, hänellä on mahdollisuus pilata koko tarina huonolla lopetuksella. Teoksessaan *Revision* (1996)

David Kaplan esittelee tehottomia tapoja lopettaa tarina. Jos tarina pyrkii selittelemään, yleisöstä saattaa tuntua, tarinankertojalla on agenda tai viesti, jota hän yrittää tuoda väkisin lopussa esiin. Tarina voi myös loppua epäuskottavalla tavalla, jolloin tarinan konflikti ei raukea realistisesti, ja tarinan illuusio särkyä. Tällöin yleisöllä voi olla huijattu olo. Tarina voi myös loppua niin, että minkäänlaista lopetusta ei tunnu tapahtuvan, jolloin tarina tuntuu jäävän kesken. Loppu voi myös olla hämmäntävä, ja vaikea ymmärtää, mikä ei ole tarkoituksen mukaista hyvässä tarinassa. Jos loppu on huono se voi tuntua ansaitsemattomalta, ja siten pilata koko tarinan (1996, 154-166).

Tarinankertojalla on myös lukuisia mahdollisuuksia onnistua lopussa. Hän voi pyrkiä vastaamaan avoimiin dramaattisiin kysymyksiin ja kuroa siten tarinan avonaiset langat kasaan. Tarinalla voi olla myös avoin loppu, jolloin tarinassa ei vastata kaikkiin kysymyksiin, ja yleisö jää pohtimaan tarinan kysymyksiä sen loputtua. Lopussa tarinan jännitys voi raueta, mutta se voi yhtälailla jäädä myös päälle. Monet kauhuelokuvat loppuvat siten, että vainoajan näytetään selvinneen, vaikka protagonistin luulee päässeensä vainoajasta eroon. Loppu voi vastata yleisön odotuksiin, kuten tarinakin, joko täyttämällä tai rikkomalla ne. Rikkomalla yleisön odotukset, tarinankertojan on mahdollista yllättää yleisö tai vieraannuttaa yleisöä itse tarinasta. Toisaalta odotukset täyttävä loppu voi olla hyvinkin palkitseva yleisölle, jos yleisö todella haluaa sen toteutuvan.

Loppu on tarinankertojan mahdollisuus tähdentää tarinaa tai jopa pelastaa se. Kaplanin mukaan hyvä tarinan loppu käsittelee täydellisesti, uskollisesti ja yllättävällä tavalla tarinan konfliktia (1996, 167). Eli vaikka tarinan loppu täyttäisi yleisön odotukset, on suotavaa että se myös yllättäisi ylittämällä ne. Tarinankertojan on silloin käsiteltävä odotusten kohteita, eli tarinan kiinnostavia ja olennaisimpia elementtejä. Tämä voi on Kaplanin mainitsema konflikti, joka aiheuttaa tarinan toiminnan. Olennaista on, että loppu vie takaisin siihen, mikä tarinassa on kiinnostavinta.

Hyvä esimerkki tästä on toimintaelokuva *Wanted*. Elokuva on melko tavallinen amerikkalainen toimintafilmi. Tarinan päähenkilö on sisuton ressurkka, joka tarinan aikana ottaa elämänsä ohjat käsiinsä ja ryhtyy taisteluun pahaa vastaan (*Wanted*, 2008). Loppu onnistuu kokoamaan tämän teeman, ja ratkaisemaan samalla myös elokuvan

konfliktin tarinan tyylin sopivalla tavalla. Elokuva ei jättäisi juuri minkäänlaista jälkeä, jolle loppu olisi niin tehokas kuin se on.

Myös opetuksessa on tärkeää huomioida lopetuksen dramaattinen arvo. Uskon, että lopetus on usein myös aliarvioitu tunninosa, sillä moni opettaja saattaa jatkaa tuntia monotonisena aina siihen hetkeen asti, kun kello soi. Moni opettaja saattaa myös sortua siihen, että pyrkii kasaamaan nopeasti kaikki tunnin erilliset langat kasaan. Lopetus saattaa helposti mennä selittelyksi kun opettaja huomaa kellon lähestyvän tunnin loppua. Jos tunnin lopun käsikirjoittaa huolella on mahdollista aikaansaada se, että opetettavat jatkavat tuntia mielessään sen loputtua. Tämä on erityisen tärkeää, jos tunnilla annetaan esimerkiksi kotitehtäviä tai jos opetus jatkuu seuraavalla tunnilla. Opetettavien on helpompi palata työn pariin, koska tunnin sisältö vaikuttaa kiinnostavammalta. Tämä voi tapahtua esimerkiksi herättämällä uteliaisuuden dramaattisten kysymysten avulla juuri tunnin lopussa.

Hyvä lopetus voi tapahtua myös muulla tavalla, kunhan se käsittelee olennaisesti tunnin sisältöä. Hyvä lopetus voi olla esimerkiksi kokoava tiivistelmä tunnin asioista. Se voi myös olla jokin tunteita herättävä esimerkki käsitellyistä aiheista, tai sitten se voi rikkoa tunnin kaavan ja antaa täysin uuden näkökulman käsiteltyyn aiheeseen. Kiinnostava oppitunti ansaitsee myös, kuten kiinnostava tarinakin, hyvän lopun joka vie yleisön takaisin siihen mikä esityksessä oli hyvää ja jatkaa sitä yleisön mielissä.

Kun opetus toimii tällä tavalla dramaturgian kanssa, lopputulos on harmoninen. Dramaturgia ei ole houkutin tai mielistelyn väline, vaan hiljainen työkalu, joka toimii opetuksen suunnittelun taustalla auttaen kommunikaation ja esityksen muotoilussa. On selvää, että dramaturgian soveltaminen opetukseen ei ole mitenkään yksiselitteinen asia. Sillä on myös mahdollista tehdä hallaa opetukselle. Oikein käytettynä se on tehokas apuväline. Uskon vakaasti, että dramaturgialla on oma paikkansa opetuksessa, sillä se voi tarjota suurta apua opettajille työssään. Aihetta on toki tutkittava paljon lisää. Pidän kuitenkin mahdollisena sitä, että jonain päivänä dramaturgian soveltaminen otettaisiin osaksi opettajankoulutusta Suomessa.

## Lähteet

- Aristoteles, suom. Hohti, P. Myllykoski, P. selitykset Sihvola, J. 1997. Retoriikka, Runousoppi. Gaudeamus Helsinki
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Kustannus Oy Orient Express
- Bettelheim, B. 2010. The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Vintage Books
- Colwell, E. 1980. Storytelling. The Bodley Head Ltd. London
- Egri, L. 1946. The Art of Dramatic Writing. Lightning Source UK Ltd.
- Feldman, D. 2006. Popular Culture Theory And Methodology: A Basic Introduction. Popular Press
- Gilet, P 1998. Vladimir Propp and the Universal Folktale. Peter Lang Publishing. Washington, DC
- Goldberg, N. 1986. Luihin ja ytimiin. Kirja kirjoittajalle. Alkuteos: Writing down the bones. Freeing the writer within. Shambhala Publications. Boston
- Heikkinen, H. 2010. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistusseura
- Heinonen, T. Kivimäki, A. Korhonen, K. Korhonen, T. Reitala, H. 2012. Aristoteleen Runousoppi – Opas aloittelijoille ja edistyneille. Teos
- Herman, D. 2009. Basic Elements of Narrative. Platino by Graphicraft Ltd. Hong Kong
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus
- Hongisto, L. 2012. Luonnontieteen historian opetus tieteenhistorian sisältöjen avulla - kehittämistutkimus lukion historianopetuksen mahdollisuuksista. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos
- Johnstone, K. 1996. Impro. Improvisaatiosta iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki University Press
- Kant, I. 2006. Kritik der Urteilkraft. Felix Meinier Verlag, Hamburg
- Kaplan, D. 1996. Revision: A Creative Approach to Writing and Rewriting Fiction. Story Press
- Kriszner, L. Mandell, S. 1994 Fiction: Reading, Reacting, Writing. Hardcourt Brace & Company
- Latvala, J. Peltonen, E. Saresma, T (toim.). 2004. Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Nykykulttuurin tutkimuskeskus
- Lyotard, J. -F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Vastapaino, Tampere
- Mamet, D. 1991. On Directing Film. Penguin Books USA Inc.

- McCloud, S. 1994. Sarjakuva – Näkymätön taide. Good Fellows KY, Helsinki.  
Alkuteos: Understanding Comics – The Invisible Art, 1993
- McKee, R. 1997. Story. Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting. Harper-Collins Publishers Inc. New York
- Propp, V. trans. Martin, A. Martin, R. ed. Liberman, A. 1984. Theory and History of Folklore. Manchester University Press
- Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksesta Puurula, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino
- Shklovsky, V. trans. Lemon, L. Reis, M. 1965. Art as a technique. Teoksesta Russian Formalist Criticism. Four essays. University of Nebraska Press
- Suoranta, J. 2005 Radikaali kasvatusta. Gaudeamus Helsinki
- Truffaut, F. 1986. Hitchcock: The definitive study of Alfred Hitchcock. Revised edition. Simon & Shuster Inc.
- Vira, R. 2007. Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivallasta. Teoksesta: Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä toim. Aittola, T. Eskola, J. Suoranta, J. Tampereen yliopisto kasvatustieteen laitos.

#### **Julkaisemattomat lähteet:**

- Ahonen, A. Itseironia karaisee saamelaisia. Helsingin Sanomat 12.7.2013
- Hakala, H. 2011. Erityisen opetustilanteen tutkimus: Pohdintoja ja havaintoja perheryhmäkodin kotikoulun kuvataiteentunneilta. Taideteollinen korkeakoulu
- Lehtimäki, J. 2009. MIKSI TÄMÄ ON HAUSKAA? Strippimuotoisen sarjakuvan koomiset elementit. Taideteollinen korkeakoulu
- Lyytinen, J. Uteliaisuus on ihmisen tärkein ominaisuus. Helsingin Sanomat 11.5.2013

#### **Internet-lähteet:**

- Chevalier, T. 2012. TED: Finding the story inside the painting. Saatavilla: [http://www.ted.com/talks/tracy\\_chevalier\\_finding\\_the\\_story\\_inside\\_the\\_painting.html](http://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting.html) Lainattu: 5.5.2013
- Hotinen, J. 2008 Teak 1.08/ Hot Spot: Dramaturgia. Saatavilla: <http://palvelut.unigrafia.fi/Teak/Teak108/11.html> Lainattu: 10.3.2013
- Innovateus.net. Saatavilla: <http://www.innovateus.net/innopedia/what-term-medias-res> Lainattu: 9.6.2013
- Karlsson, L. 2009 To construct a bridge of sharing between child and adult culture with the Storycrafting method. Teoksesta: Arts Contact Points between Cultures. toim.

Ruismäki, H. & Ruokonen Helsinki. Saatavilla:  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/14969/RR312\\_verkkoversio.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/14969/RR312_verkkoversio.pdf?sequence=2) Lainattu: 5.5.2013

Oppimateriaali. Käsikirjoittamisen käsitteitä ja tehtäviä: Dramaattinen kysymys.  
Saatavilla: <http://oppimateriaali.wikidot.com/dramaattinen-kysymys> Lainattu: 20.3.2013

Tilastokeskus. Saatavilla: <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/> Lainattu: 7.3.2013

Wikipedia.org: Narrative. Saatavilla: <http://en.wikipedia.org/wiki/Narrative> Lainattu:  
20.7.2013

## **Esimerkkitarinat**

Buffy the Vampire Slayer, 1997-2003. Luoja Whedon, J.

Calvin and Hobbs 1985-1995. Watterson, B.

Citizen Kane, 1941. Ohjaus Welles, O.

Dexter, 2006- . Perustuu Jeff Lidseyn romaaniin

Die Hard III – koston enkeli (Die Hard: With a Vengeance), 1995. Ohjaus Mc Tiernan, J.

Drive, 2011. Ohjaus Winding Refn, N.

Firefly, 2002-2003. Luoja Whedon, J.

Frengit (Friends), 1994-2004. Luoja Crane, D. Kauffman, M.

Hawaii, 1959. Michner, J

James Bond elokuvasarja, 1962- . Perustuu Ian Flemingin romaanisarjaan

Lost, 2004-2010. Luoja Abrams, J.J. Lieber, J. Lindelof, D.

Mieletön matikka, 2000. Oster, G.

Mies joka luuli vaimoaan hatuksi (The Man Who Mistook His Wife for a Hat), 2011. Sacks, O.

Raid, 2000. Ohjaus Piirainen, T.

The Reversible Man. 2000AD #308, 1983 Moore, A.

Shindlerin lista (Schindler's List), 1993. Ohjaus Spielberg, S.

South Park, 1997-. Luoja Parker, T. Stone, M.

Spiderman. Amazing Fantasy #15, 1962 Luoja Lee, S. Ditko, S.

Takaikkuna (Rear Window), 1954. Ohjaus Hitchcock, A.

Wanted, 2008. Ohjaus Bekmambetov, T.



## Luettelo kuvista

- KUVA 1: Sarjakuvakurssin mainosjuliste. 2012
- KUVA 2: Dramaattisia kysymyksiä: Selviääkö Opiskelija? Pystyykö hän kirjoittamaan kaiken uusiksi? Liikuttaako Ohjaaja ikinä vasenta kättään? 2013
- KUVA 3: Esimerkki jännityksen luomisesta sarjakuvassa. 2013
- KUVA 4: Onnensuukko!!! 2013.
- KUVA 5: Yksittäinen ruutu sarjakuvasta Onnensuukko! 2013
- KUVA 6: Opettaja joka ei koskaan palannut pääjuoneen takaisin. 2013
- KUVA 7: Jotkut oppitunnin teemat on parempi jättää sanomatta. 2013
- KUVA 8: Itsensä karakterisointi. 2012
- KUVA 9: Havainnollistava kuva odotusten rikkomisesta koomisena tekniikkana. 2013